



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Dominio Cognitivo e Motor

Dissertação

O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso

Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso

Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2021



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | José Luís Pires Ramos (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire (1979, p28)

À memória de meu pai

AGRADECIMENTOS

O percurso que começou em setembro de 2019 está agora a chegar ao seu termo com a realização deste estudo. Foi uma caminhada que só se tornou possível graças às pessoas que com a sua disponibilidade, colaboração, orientação e amizade me deram animo e coragem para ir mais além. É a essas pessoas que estiveram comigo que quero deixar agora uma palavra de agradecimento.

Agradeço:

- À Professora Ana Artur minha Orientadora durante este percurso a sua disponibilidade, empenho e ajuda na orientação desta dissertação, que se traduziu em muitos momentos de reflexão e crescimento pessoal e profissional;
- Aos professores do Curso de Mestrado em Educação Especial da Universidade de Évora com quem tive o prazer de aprender;
- Ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde exerço funções por todas as condições que me facultou para a realização deste trabalho;
- Aos colegas de turma pelo ambiente de boa disposição e em especial à Elsa pela sua amizade;
- Aos colegas da Equipa de Intervenção Precoce que indiretamente auxiliaram na elaboração do presente estudo, pela paciência, atenção e força em momentos menos fáceis;
- À minha mãe pelo seu amor incondicional;
- Ao meu marido pela forma como soube compreender as minhas ausências e impedimentos e pela forma como partilhou os desalentos e entusiasmos;
- Aos meus filhos Luís e Inês a quem foram retiradas muitas horas da minha presença, que me apoiaram incondicionalmente e me incentivaram para continuar. Por todos os momentos não vividos e por isso não partilhados Obrigada!

Quero ainda fazer um agradecimento especial à família que participou neste estudo contribuindo assim para a existência do mesmo.

Agradeço por fim à Maria, à Florinda e à Ana Luísa. Eternamente grata pela disponibilidade, partilha de experiências e preocupações, contribuindo assim para o enriquecimento das práticas da transição. Sem vocês nada disto teria sido possível.

O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso

RESUMO

A transição entre ciclos é um fator considerado de extrema importância no sucesso educativo e a forma como é vivenciada terá consideráveis impactos em transições futuras ao longo do percurso escolar das crianças.

Este estudo procurou compreender como é operacionalizado o processo de transição de uma criança, com relatório técnico pedagógico, do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal utilizámos como design de investigação, o estudo de caso, centrado no contexto educativo da criança que transitou para o 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2020/2021. Nele participaram os profissionais que assumiram diferentes papéis neste processo de transição realizado à luz do DL 54/2018, assim como a família.

Atendendo aos objetivos do estudo achámos interessante utilizar o referencial teórico da Teoria da Atividade e os seguintes instrumentos de recolha de dados: análise documental (documentos formais da ELI e da EMAEI, legislação DL 281/2009 e DL 54/2018) e entrevista aos participantes.

Os resultados indicam que este estudo ao refletir a natureza colaborativa das ações desenvolvidas pelos participantes pode ter interesse no que respeita à compreensão do processo de transição ao nível do envolvimento, participação e articulação entre família e profissionais para que a transição entre os dois ciclos decorra de forma tranquila.

Palavras-chave: Transição; Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Teoria da Atividade; Inclusão.

The Process of a Child's Transition from Kindergarten to Elementary School - a case study

ABSTRACT

The transition between cycles is considered an extremely important factor in educational success and the way in which it is experienced will have considerable impacts on future transitions along the children's school trajectory.

This study sought to understand how a child's transition process is operationalized, with a technical pedagogical report, from Kindergarten to the 1st Cycle of Basic Education. For this purpose, we used the case study as a research design, centered on the educational context of the child who moved to the 1st Cycle of Basic Education in the 2020/2021 school year. It was attended by professionals who took on different roles in this transition process carried out in the light of DL 54/2018, as well as the family.

Given the objectives of the study, we found it interesting to use the theoretical framework of Activity Theory and the following data collection instruments: document analysis (formal documents from ELI and EMAEI, legislation DL 281/2009 and DL 54/2018) and interview with participants .

The results indicate that this study, reflecting the collaborative nature of the actions developed by the participants, may be of interest in terms of understanding the transition process at the level of involvement, participation and articulation between family and professionals so that the transition between two cycles runs smoothly.

Key words: Transition; Preschool; 1st Cycle of Basic Education; Activity Theory; Inclusion.

ÍNDICE

Introdução

| | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Apresentação da problemática | 1 |
| 2. Objetivos do estudo..... | 2 |
| 3. Apresentação do estudo..... | 2 |

Capítulo I – Enquadramento Teórico

| |
|---|
| 4 |
|---|

| | |
|---|----|
| 1. Construindo significado sobre transições..... | 4 |
| 1.1. A abordagem ecológica da transição | 6 |
| 2. A transição entre ciclos educativos | 8 |
| 2.1. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico | 9 |
| 2.2. O planeamento da transição: um caminho para a educação inclusiva..... | 12 |
| 2.3. A articulação e as (des)continuidades educativas entre a EPE e o 1ºCEB | 14 |
| 2.4. O processo de transição: participantes..... | 16 |
| 2.4.1. Os profissionais | 16 |
| 2.4.2. A família | 17 |
| 2.4.3. A criança | 18 |
| 3. A transição enquanto atividade humana | 19 |
| 3.1. A teoria histórica – cultural da atividade..... | 20 |
| 3.1.1. O conceito de atividade | 21 |
| 3.1.2. O objeto da atividade | 23 |
| 3.2. O sistema de atividade..... | 23 |
| 3.3. As contradições no sistema de atividade | 25 |
| 4. Enquadramento legal para a educação inclusiva..... | 27 |
| 4.1. A transição para o 1º CEB no enquadramento legal português..... | 30 |
| 4.2. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce..... | 31 |
| 4.2.1. A Intervenção Precoce na Infância | 32 |
| 4.3. Articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva | 33 |
| 4.4. Relevância dos processos colaborativos na transição..... | 35 |

| | |
|---|----|
| Capítulo II – Metodologia | 37 |
| 1. Abordagem de Investigação Qualitativa | 37 |
| 1.1. Estudo de caso intrínseco | 38 |
| 1.2. A Triangulação | 39 |
| 2. Finalidade da Investigação | 39 |
| 2.1. Objetivos da investigação | 40 |
| 2.2. Questões orientadoras de investigação | 40 |
| 3. Procedimentos Metodológicos | 40 |
| 3.1. Participantes / Contexto de investigação | 41 |
| 3.2. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados | 42 |
| 3.2.1. Análise documental | 42 |
| 3.2.2. As entrevistas | 44 |
| 3.3. Dimensão ética da investigação | 46 |
| 3.4. Procedimento de análise de dados | 47 |
| Capítulo III – Análise dos dados | 49 |
| 1. O caso em estudo | 49 |
| 2. Apresentação e análise dos dados do estudo | 51 |
| 2.1. Análise documental | 51 |
| 2.2. As perspetivas das participantes | 61 |
| 3. Discussão dos dados | 66 |
| CONCLUSÕES | 73 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 80 |
| ANEXOS E APÊNDICES | 86 |

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner

FIGURA 2 - Representação gráfica do sistema de primeira geração da teoria da atividade

FIGURA 3 - Representação gráfica do sistema de segunda geração da teoria da atividade

FIGURA 4 – Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

FIGURA 5 - Sistema de atividade da transição - Teoria da atividade

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- Caracterização dos participantes no estudo

TABELA 2 - Documentos consultados

TABELA 3 - Guiões de entrevista – temas centrais

TABELA 4 - Instrumentos (físicos e conceituais)

TABELA 5 - Regras IPI e EMAEI

TABELA 6 - Comunidade – contexto ecológico

TABELA 7 - Divisão social do trabalho

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I – Plano de Transição

ANEXO II – Relatório Técnico Pedagógico

APÊNDICE I - Pedido de autorização para realização de estudo (AE)

APÊNDICE II - Pedido de autorização para realização de estudo (SNIPI)

APÊNDICE III - Resumo do estudo

APÊNDICE IV - Consentimento informado

APÊNDICE V - Guião de entrevista educadora de infância

APÊNDICE VI - Guião de entrevista mediadora de caso

APÊNDICE VII - Guião de entrevista docente de educação especial

APÊNDICE VIII - Guião de entrevista mãe

APÊNDICE IX - Guião de entrevista professora do 1ºCEB

APÊNDICE X - Perceções das participantes sobre a transição

APÊNDICE XI - Práticas de acompanhamento à criança e família

APÊNDICE XII - Papel das participantes no processo de transição

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

JI – Jardim de Infância

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

AE – Agrupamento de Escolas

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

PEI – Programa Educativo Individual

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

SNIP - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ELIP - Equipa Local de Intervenção Precoce

EE - Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

EPE – Educação Pré-Escolar

E – Educadora de Infância

DEE – Docente de Educação Especial

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UNICEF - United Nations International Children’s Emergency Fund

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

TA Teoria da Atividade

CHAT - Cultural-Historical Activity Theory

DREA – Direção Regional de Educação do Alentejo

MC – Mediadora de caso

M – Mãe

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da problemática

O presente estudo intitulado *O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso*, surge no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora. A escolha do tema da transição, do jardim de infância para o 1º ciclo, para este projeto de investigação, tem subjacentes motivações pessoais, ligadas à minha prática profissional enquanto docente a desempenhar funções numa equipa local de intervenção precoce (ELIP).

A frequência de escolas do ensino regular por crianças com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão é uma realidade atual e desafiante. É, pois, importante repensar a nossa atitude enquanto profissionais da educação e agentes que se querem facilitadores na transição, proporcionando um ambiente acolhedor e potenciador da aprendizagem. De um modo geral, a interação entre o jardim-de-infância (JI) e a escola do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) tem sido escassa, e a ideia de continuidade educativa com a educação pré-escolar (que apenas emerge no século XX) não foi desde cedo inserida pelo que como refere Formosinho “as iniciativas de promover a continuidade educativa entre educação de infância e a educação primária visam muitas vezes apenas fazer prevalecer naquela a lógica transmissiva desta” (2016, p.102). Isto tem levado a uma articulação exercida, essencialmente, pelas experiências pontuais que procuram dar resposta às necessidades sentidas ou cumprindo orientações emanadas da legislação. Cabe assim, aos educadores de infância e aos professores do 1º CEB estar cada vez mais despertos para encontrar estratégias e mecanismos que promovam a articulação curricular entre os dois ciclos não perdendo de vista que a transição de uma criança do JI para o 1º CEB tem extrema importância no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho; Passos & Machado, 2016).

Espera-se que o presente estudo possa suscitar reflexões interessantes acerca do processo de transição do JI para o 1º CEB da criança com de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), não perdendo de vista que de acordo com o Dec. Lei 54/2018 uma escola inclusiva não deve ser apenas o local de transmissão de conhecimento, mas sim afigurar-se também como um espaço que incentive o respeito e aceitação pelo outro, com bases nas vivências e experiências de cada um, especialmente relevante no caso de crianças que necessitam de medidas de apoio à aprendizagem com a criação de condições para a adequação do processo educativo.

2. Objetivos do estudo

Neste estudo interessou em particular, analisar e compreender a transição entre o JI e a escola do 1º CEB da criança com RTP procurando conhecer e identificar as práticas desenvolvidas no processo de transição entre os dois ciclos. O conhecimento, a compreensão e a interpretação de todo o processo de transição de uma criança que viveu um marco importante na sua vida com a transição do apoio pelos serviços da Intervenção Precoce na Infância (IPI), no JI, para os serviços da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) no 1ºCEB foi assim central nesta investigação que teve como objetivo geral:

- Compreender como se operacionaliza o processo de transição para o 1º CEB da criança com medidas de apoio à aprendizagem;

E objetivos específicos:

- Identificar e analisar os instrumentos utilizados no processo de transição;
- Conhecer as perspetivas dos participantes sobre o processo de transição da criança do JI para o 1º CEB;
- Conhecer e descrever o papel dos participantes no processo de transição;
- Identificar contradições no sistema de transição.

3. Apresentação do estudo

O propósito do presente estudo foi compreender “*Como é operacionalizado o processo de transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico de uma criança com Relatório Técnico Pedagógico?*” e envolveu uma criança que frequentou um JI em meio urbano e transitou para o 1º CEB para uma escola do mesmo agrupamento de escolas (AE) situado num território educativo de intervenção prioritária (TEIP) no ano letivo 2020/2021. Este estudo teve por base uma abordagem qualitativa utilizando como instrumentos de recolha de dados: a análise documental de documentos da IPI e da EMAEI (registos de contactos e atas de reunião) e documentos legais (DL 281/2009 e DL 54/2018) e a entrevista aos participantes que assumiram funções importantes no acompanhamento da criança durante o processo em estudo. O foco esteve no interesse em compreender profundamente o fenómeno da transição JI/1ºCEB descrevendo, analisando e interpretando os dados recolhidos, num design de estudo de caso. O caso escolhido para o presente estudo foi o processo de transição de uma criança com perturbações no desenvolvimento e da qual existia muita informação acerca daquilo que fazia e estava preparada para fazer. Foi fundamental a colaboração da ELIP, da família e da educadora de infância na realização duma avaliação rigorosa que produziu descrições que evidenciavam as aquisições mesmo as mais pequenas recorrendo a descrições do comportamento da criança enquanto interagia com a família, com

os pares ou com os adultos no contexto do JI. A observação e descrição dos comportamentos permitiu uma imagem mais autêntica da criança e também avançar no planeamento do processo de transição e na elaboração da documentação necessária de acordo com a legislação em vigor possibilitando delinear os passos seguintes com base na clareza do ponto de partida (Santos, 2020). No caso escolhido para este estudo esta informação essencial para trabalhar com a criança permitiu uma transição planeada por uma equipa de profissionais com a colaboração e envolvimento da família e onde foi possível assegurar os apoios a serem prestados à criança após o início do 1ºCEB. O presente estudo foi realizado num AE do distrito de Évora e está organizado em três capítulos: o primeiro onde é feito o enquadramento teórico, um segundo que diz respeito ao estudo empírico e um terceiro onde é feita a apresentação/discussão dos dados. No capítulo inicial, é traçado um quadro teórico no que diz respeito ao conceito de transição que “lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras” (Vasconcelos, 2007, p.44) e práticas de transição. Foram também abordados os diferentes papéis e influência que profissionais (educação/saúde) e elementos da família assumem no processo transição do JI para o 1ª CEB. Para a fundamentação teórica do tema em estudo investigámos autores de referência na área da educação efetuando uma pesquisa bibliográfica que revelou que em Portugal, a transição é ainda um assunto pouco estudado. Foi também feita uma concetualização sobre a Teoria da Atividade (TA), enquanto referencial teórico que entende a atividade humana como um processo de transformação (Edwards, 2017), uma vez que foi o sistema de atividade, o referencial analítico para compreender o contexto em que ocorreu a transição em estudo. Na segunda parte do trabalho desenvolvemos a metodologia da investigação utilizada, descrição do caso, designação dos respetivos instrumentos e os procedimentos no estudo. Recorremos ao sistema de atividade proposto por Engeström (1987) que adaptado ao estudo permitiu identificar as componentes envolvidas na atividade de transição.

Procedeu-se depois numa terceira parte à apresentação, análise e discussão de dados, tendo como referência os dados recolhidos e a sua triangulação tecendo algumas considerações sobre os resultados. Por fim, apresentamos as conclusões do estudo procurando dar um contributo para a compreensão de como se operacionaliza o processo de transição para o 1º CEB da criança com medidas de apoio à aprendizagem.

Terminamos com uma reflexão sobre as limitações desta investigação e propostas de futuras iniciativas investigativas com vista a evitar ruturas e transições complexas e distanciadas do JI para o 1ºCEB.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Construindo significado sobre transições

A transição é um processo de adaptação social que decorre ao longo da vida, implica mudanças de papel (Santos, 2013) e representa desafios e oportunidades para a aprendizagem e crescimento a vários níveis. Pressupõe sempre a “separação de algo que era conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido” (Sim-Sim, 2010, p.111) com a consequente adaptação de comportamentos e atitudes.

Existe atualmente um certo consenso em considerar a transição como um fenómeno multifacetado, que implica uma série de interações no tempo e que afeta a vida do ponto de vista educativo e também social. A transição na educação deve ser considerada uma continuidade, um processo de mudanças em várias etapas composto de estabilidade relativa e mudança no sentido do crescimento (Babić, 2017). As transições preocupam particularmente docentes e pais, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Como bem refere Abellán (2019) “puede afirmarse que las transiciones educativas influyen notablemente en la vida del alumnado, de ahí la importancia que tiene su tratamiento, revisión y estudio” (p.230).

Torna-se, assim, necessário refletir sobre o significado do conceito – Transição. Como bem referem Vogler et al. (2008),

Si por transiciones entendemos los acontecimientos o procesos de cambio cruciales a lo largo del curso de la vida, es conveniente explicar con claridad de qué maneras estas transformaciones se definen y modelan desde el punto de vista de las estructuras sociales y las instancias institucionales (p.17).

Destas definições, poderemos reter que a transição pode ser encarada como um processo e em simultâneo como uma ação de passagem de um contexto para outro. No entanto nem sempre é linear e enquanto processo também encerra desafios que podem implicar ajustes. Como refere Sá (2002) “...a transição incorpora ... a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasmo e apetece ...” (p.226). Transitar significa, pois, passar para um local que nos é desconhecido, prosseguir, deixar o passado para trás, evoluir e crescer através de uma adaptação que possibilite a experimentação e a construção de expectativas.

De acordo com Dicionário da Academia das Ciências, citado por Vasconcelos (2007, p.44), “transição é uma passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro; fase ou período intermedio numa evolução ou processo evolutivo”. As transições podem ser consideradas experiências individuais e sociais onde os indivíduos participam ativamente nos processos sociais e culturais. Eventos como por exemplo a entrada na escola, a finalização da vida escolar e entrada no mercado de trabalho são marcantes na sociedade atual.

Para Portugal (1992) as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (citado em Serra, 2004, pp.77-78). As transições podem ser interpretadas como momentos-chave no processo de aprendizagem sociocultural por meio dos quais as crianças modificam seu comportamento a partir dos novos conhecimentos adquiridos pela interação social com o meio ambiente (Vogler et al., 2008).

Como refere Vasconcelos (2009) citando Petriwskyj et al., (2005) “as investigações sublinham, assim, a importância das transições ao longo da vida das crianças, jovens e adultos e consideram que estas podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens”. (pp.49-50). Mas se por um lado as transições trazem tantos desafios às crianças, por outro existem vantagens na transição nomeadamente a construção de expectativas e o possibilitar novas experiências. A transição é assim a oportunidade para crescer, para ganhar um novo estatuto e como dizem Castro e Rangel (2004) deve ser vista e sentida como uma possibilidade de aprender coisas novas.

A investigação a nível nacional e, sobretudo, a nível internacional, sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto. Vogler et al., (2008) chamam a atenção para a teoria dos ritos de passagem e para

...la significación del denominado “período liminar”. Durante esta fase de la experiencia de transición, los niños son arrancados de su entorno precedente (por ejemplo el jardín de infancia) sin haberse adaptado completamente aún a su nuevo ambiente (por ejemplo la escuela primaria) (p.26).

As transições em educação implicam processos de mudança de um ponto inicial para outro por alcançar, estão culturalmente reguladas e decorrem no tempo sendo que a transição escolar é vista como a passagem de um ciclo educativo para outro. De facto, o processo de transição traz consigo mudanças de natureza educativa e de natureza ecológica (resultantes

da frequência de novos contextos de vida) que causam um enorme impacto na vida de qualquer ser humano, independentemente da idade. A transição é muitas vezes um fator de stress e medo para crianças e famílias pela expectativa e emoções fortes que desperta.

1.1. A abordagem ecológica da transição

Nos anos 70 do século XX Urie Bronfenbrenner desenvolveu a abordagem ecológica para o estudo do desenvolvimento humano. Inspirada na teoria dos sistemas, que enfatiza a importância das interações dos indivíduos no contexto dos seus ambientes a teoria ecológica tem sido muito influente como quadro de referência para o estudo da primeira infância, com implicações importantes para a análise das transições. Bronfenbrenner estava interessado principalmente na posição do indivíduo dentro dos sistemas ecológicos num sentido amplo e como as influências externas afetam a capacidade dos cuidadores de promover o desenvolvimento saudável das crianças. De acordo com a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, citado por Vasconcelos (2007, p.44), “a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microsistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim-de-infância e o mundo da escola”. No ambiente proximal das crianças pequenas são os cuidadores e os colegas do momento que desempenham um papel principal na orientação nas transições que acontecem nos primeiros anos de vida.

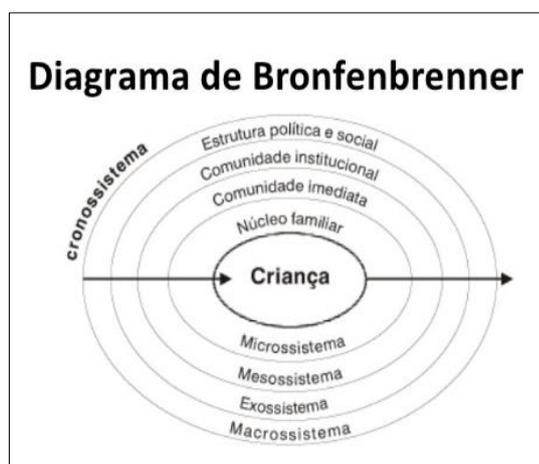
As crianças não só são influenciadas pelo seu ambiente como também o transformam ativamente como refere Bronfenbrenner para quem “o meio ambiente ecológico é concebido topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (1996, p.18).

Como ilustrado na figura 1 o espaço ecológico "é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas" (Bronfenbrenner, 1996, p. 5), das mais pequenas à maior, mas que não estão hermeticamente fechadas, umas em relação às outras. De acordo com o modelo, existem os seguintes sistemas: microsistema (o mais próximo e que tem uma influência mais direta e mais cedo na criança, que diz respeito ao seu contexto de vida), mesossistema (permite a compreensão da natureza das ligações estabelecidas entre os diferentes sistemas utilizados por um indivíduo e o impacto dessas interações sobre o seu desenvolvimento), exossistema (de uma criança pode incluir o local de trabalho do pai e/ou da mãe, a rede social destes, as alterações económicas, o que influencia o comportamento e desenvolvimento da pessoa/criança), macrosistema (conjunto de valores culturais e crenças que podem influenciar direta ou indiretamente todos os outros sistemas). O que significa que para Bronfenbrenner o processo de desenvolvimento

é afetado pelas relações entre cenários e os contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.

Figura 1

Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner



<https://pt.slideshare.net/thiagodealmeida/modelo-bioecologico-do-desenvolvimento-de-bronfenbrenner-7898817>

A criança adquire conhecimentos, desenvolve uma personalidade única e integra-se na sociedade, interagindo ativamente com outros indivíduos importantes do seu meio, interação que é mediada por estruturas que se situam para além do microsistema. O contexto familiar e social em que a criança cresce tem influência nos comportamentos que manifesta e nas aprendizagens que realiza. As interações quotidianas que se desenvolvem entre as crianças e os pais, a atenção e o carinho de adultos atentos e disponíveis são muito importantes para o seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

O cronossistema (dimensão temporal), que se refere em particular aos períodos de transição fornecendo uma análise evolutiva da situação inicialmente foi desconsiderado. Nas suas obras mais tardias Bronfenbrenner presta uma atenção cada vez maior à dimensão temporal das experiências de transição definindo como transições ecológicas “as mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem toda a vida” (1996, p.7). O autor ressalva que “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1979 citado por Bairrão, 1994, p.42).

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner salienta a importância das características biológicas, psicológicas e do comportamento da pessoa no processo de desenvolvimento envolvendo a relação dinâmica do indivíduo e do contexto. O funcionamento individual é influenciado pelo que se passa nos contextos mais próximos ou mais distantes e as transições ecológicas vão ocorrendo ao longo da vida de todos os sujeitos sempre que a posição do indivíduo no meio ambiente ecológico é alterado (como a criança que transita do JI para o 1ºCEB por exemplo) e consistem em mudanças de papel ou ambiente. Uma transição ocorre, numa perspectiva ecológica quando a cada um destes novos papéis se associa a expectativa do desempenho de um conjunto de comportamentos, associados a esses contextos sociais que alteram "a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente" (Bronfenbrenner, 1996, p. 7).

Também para Vogler et al., (2008) os três subsistemas do nicho de desenvolvimento representam a maneira como os mundos individuais da criança são organizados e relacionados ao ambiente cultural mais amplo. Nessa perspectiva, a criança contribui para a construção de seus nichos evolutivos por meio de suas próprias expectativas e da interação com quem cuida dela. Do mesmo modo, e numa perspectiva sociocultural, para Vygotsky (1978) a criança desenvolve-se através do contacto com a sua cultura e das interações que estabelece com os que lhe são mais próximos no seu ambiente natural (citado por Mwanza, 2001). O contexto sociocultural da criança é de extrema importância para o seu desenvolvimento, e é nas relações que estabelece com os seus pares, na família, na escola e na sua comunidade, que vai construindo as suas aprendizagens.

As transições podem ser definidas como momentos críticos de mudança ao passar de um ambiente para outro, abrindo-se oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem para a vida, sendo, as transições pelas quais os alunos passam durante o seu percurso escolar atualmente alvo de interesse e estudo. A transição do JI para o 1ºCEB é um desses momentos.

2. A transição entre ciclos educativos

Na transição entre ciclos educativos a articulação é uma questão fulcral na ótica duma continuidade decisiva para o sucesso educativo. Do mesmo modo a “transição entre o espaço familiar e as respostas educativas, sobretudo, casa/creche, creche/jardim de infância e deste para o 1ºciclo do ensino básico deve garantir a apropriação das aprendizagens e ser securizante para a criança e todos os cuidadores envolvidos” (Formosinho e Merali, 2016, pp.5-6). Os processos de transição das crianças são geralmente definidos a partir dos

contextos e práticas que lhes moldam a vida, especialmente o ambiente doméstico, pré-escolar e escolar e as abordagens sistémicas reconhecem que as experiências das crianças durante as transições estão inseridas em estruturas e processos sociais mais amplos (Vogler et al., 2008).

Os primeiros anos de vida estabelecem as bases para o futuro e uma boa experiência inicial de transição influencia o desenvolvimento de todo o potencial e capacidade da criança de lidar com futuras transições. Para esse sucesso na transição poderão ser facilitadores as características da criança e da família, a manutenção de colegas de grupo, o apoio e envolvimento do novo equipamento educativo e a continuidade nos apoios. Por outro lado, as características da criança e da família também poderão funcionar como barreira a par da redução de apoios (atraso na atribuição de recursos e colocação de profissionais) e do excesso de burocracia. Curle (2017) refere também a diferença nos modelos de intervenção, “school systems typically take a childcentered approach to education, in contrast to the family-centered approach used by early interventionists” (p.4). e entre contextos de educação com maior foco de trabalho dentro da sala e menos nos contextos naturais. Curle chama também a atenção para o facto de esta “shift from family-centered care to child-centered care during the transition from early intervention to school can be an even more difficult adjustment for some families” (2017, p.6).

A educação pré-escolar (EPE) assume para Rodrigues (2005), um papel fulcral no desenvolvimento da criança, tanto ao nível da sua individualidade, como também no plano de socialização e preparação da sua integração na escola. No dizer de Babić (2017), foi durante as últimas duas décadas, reconsiderada como um bem público de interesse geral e, um alicerce essencial para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Compreender como a transição entre o JI e o 1ºCEB é organizada e realizada é importante para que as bases criadas na EPE promovam “a strong start in primary school” e “more equitable early education system” (OECD, 2017, p.39).

2.1. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

A educação de infância é decisiva para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2008) pelo que é importante pensar-se no processo de transição da EPE para o 1º CEB, no sentido de atenuar situações que coloquem em causa a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para Formosinho (2016) a frequência do JI tem vindo a tornar-se “indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuam

para a sua preparação para a vida” (p.88). É no JI que a criança tem a possibilidade de participar, questionar, explorar, investigar e descobrir individualmente e em grupo avançando desta forma no conhecimento e interesse pelo mundo que está à sua volta. Atualmente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho) são a referência legal para a educação pré-escolar e sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, as OCEPE (Marques et al., 2016) consistem num conjunto de princípios gerais pedagógicos, organizativos e de apoio na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças e incluem a possibilidade de o educador poder fazer opções com referenciais de qualidade. De acordo com as OCEPE “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Marques et al., 2016, p.7).

O sucesso da criança na transição é atribuído à EPE “como consequência duma oferta educativa de qualidade” (Rodrigues, 2005, p.21). A autora afirma ainda como necessário um equilíbrio de maneira que tal como referido nas OCEPE “a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Marques et al., 2016, p.99). A aprendizagem das crianças não resulta apenas de um processo natural de maturação é também fundamental perspetivá-la em combinação com experiências de aprendizagem significativas e onde a estimulação é de importância central. É também necessário promover um pensamento flexível que aceite muitas respostas pois só assim poderemos ter crianças capazes de perspetivar e resolver com criatividade e originalidade situações novas e complexas como as que surgem na transição do JI para o 1ºCEB.

A transição para o 1ºCEB exige a participação de educadores de infância e professores do 1º CEB na análise e debate das propostas curriculares para cada um dos ciclos e uma reflexão prévia que “passará ainda pelo delineamento de estratégias, que mereçam o acordo de todos os docentes, e sejam facilitadoras da transição e da continuidade do processo educativo.” (Marques et al., 2016, p.103) como por exemplo o apoio às transições estar previsto no projeto curricular do grupo. Ao constituir um marco significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças a transição pode ser vista como um salto e sentida como uma oportunidade de entrar no mundo dos mais crescidos. A transição da criança do JI para o 1º CEB pode exigir “a significant amount of adjustment on the part of the child and family” (Curle, 2017, p.4) implicando um processo de adaptação que deve merecer a atenção ao nível político, da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar e das famílias. Ao sair do JI a criança perde a segurança perante o que conhece: o educador de infância, a sala de

atividades com as suas rotinas e todo o espaço do JI com o grupo de pares. É certo que este acompanhamento “beneficiará se for feito, em conjunto, pelo/a educador/a e por um/a professor/a do 1.º ciclo (o/a que vai receber as crianças ou outro/a), o que implica um envolvimento do estabelecimento educativo ou articulação de estabelecimentos” (Marques et al., 2016, p.105). Este apoio intencional à transição poderá permitir contornar a dificuldade de não se saber quem serão os/as professores/as do 1º CEB que irão receber as crianças no ano letivo seguinte.

Entre as áreas de conteúdos das OCEPE e o currículo do 1ºCEB faz todo o sentido que exista uma continuidade e articulação plena com as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944 - A/2018 de 19 de julho), base comum que serve de referência para a aprendizagem de todos os alunos e que visa promover as áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) seja alcançado por todos. Se formos à raiz etimológica da palavra, “continuidade significa duração, prolongamento, prosseguir o que está começado, uma duração não interrompida” (Vasconcelos, 2002, p.4) e a continuidade educativa faz sentido uma vez que minimiza o impacto do processo de transição entre o JI e o 1ºCEB.

O 1ºCEB tem como objetivos (LBSE 46/86 de 14 de outubro), o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças, garantir a aquisição de domínios de saberes e incrementar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Para que a continuidade na transição entre ciclos seja de facto uma realidade, e visto que, esta questão é uma questão de política nacional é fundamental que os profissionais de cada um dos níveis de ensino (EPE e 1ºCEB) conheçam a realidade do outro e nisso muito deverá ajudar como preconiza o ordenamento jurídico da formação de professores a existência de uma formação inicial comum.

Como refere Rodrigues (2005) a ação educativa deve assegurar a continuidade entre estas duas etapas da educação. A transição do JI para o 1ºCEB “representa, na vida de cada criança e de cada família, uma transição ecológica determinante, identificada com o crescimento e com a continuidade do percurso educativo” (Monge & Formosinho, 2016, p.132). Crianças e suas famílias deixam um contexto que conhecem e mudam para outro que lhes é desconhecido mudando entre duas instituições com culturas pedagógicas divergentes embora a escola do 1ºciclo se deva afigurar como a continuidade das aprendizagens feitas no JI (Monge & Formosinho, 2016).

Garantir o sucesso de cada transição é essencial para o bem-estar social e emocional da criança e para o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007) e só desta forma o processo de desenvolvimento da criança se desenrolará de forma contínua e global e estará assegurada a qualidade das aprendizagens.

2.2. O planeamento da transição: um caminho para a educação inclusiva

A transição do JI para o 1ºCEB deve merecer um cuidado e atenção especial no seu planeamento para que ocorra da forma mais natural possível não pondo em perigo o sucesso educativo das crianças. O ato de planejar implica a determinação de objetivos e dos meios para os atingir e o planeamento como processo de orientação da ação consiste em prever, com a maior margem de certeza possível, os acontecimentos futuros e predeterminar as ações que deverão ser desencadeadas tendo como finalidade melhorar o uso e gestão dos recursos disponíveis bem como a qualidade dos contextos. Refletir em equipa de estabelecimento ou AE as estratégias facilitadoras da transição poderá ser um dos caminhos.

No caso da transição do JI para o 1ºCEB cabe ao educador de infância e ao professor do 1ºCEB o importante papel de olharem para cada criança e verem nela um ser particular, com estilos cognitivos e processos mentais e emocionais próprios, que precisa de aprender de acordo com essas características particulares. Isto implica o ajuste de modo particular, das metodologias e dos conteúdos a cada criança criando contextos, situações e atividades que facilitem a maximização do potencial humano de cada criança visando, acima de tudo, a promoção do sucesso escolar através da pedagogia da e para a aprendizagem.

A separação entre estes dois níveis de ensino pressupõe um grande esforço e adaptação por parte da criança, à sua entrada na escola, e nem sempre é positiva (Rodrigues, 2005). Mas, como contrapõe Santos (2002), “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento” dependendo também da participação da criança para as superar com sucesso. Mas temos de considerar que “são momentos em que ficamos mais frágeis” (p.67).

Tradicionalmente ao entrar na escola, espera-se que as crianças se ajustem tanto social como academicamente, mostrando competências académicas convencionais (compreensão da alfabetização e matemática) e exibindo competências sociais e comportamentais adequadas, incluindo na resolução de problemas. Passam também a existir expectativas de aprendizagem e é hoje tido como certo que a escola tem de criar condições uma vez que uma transição bem-sucedida (ou não) terá implicações no futuro académico da criança. Ter mais informações sobre as crianças quando elas entram na escola pode permitir aos professores

uma melhor compreensão das mesmas e também dar informação sobre quais as estratégias a definir que promovam o seu desenvolvimento e, quais os esforços a desenvolver no sentido de individualizar a aprendizagem mobilizando medidas de suporte se necessário. Para John Dewey (1968) o professor tem de estar atento às aptidões, necessidades e experiências vivenciadas pelos alunos. Posteriormente pode desenvolver sugestões de base que irão permitir dar sentido às aprendizagens, motivar e estimular nas crianças o hábito de em conjunto questionarem e investigarem sobre aquilo que as rodeia uma vez que a aprendizagem das crianças é também guiada pela interação com os pares numa aprendizagem cooperativa.

O respeito pelo direito das crianças de expressar suas opiniões prepara as crianças para se tornarem cidadãs com espírito crítico e tolerante e propicia o desenvolvimento de comunidades mais fortes, dotadas de maior coesão e com maior capacidade de inclusão social. O objetivo é que um dia não seja necessário falar de inclusão porque a escola será naturalmente um espaço inclusivo onde prevalece a ideia que se eu cresço ao lado de alguém que tem mais dificuldades também sou beneficiado, porque contacto com a diferença e aprendo a ajudar. Estar incluído é um sentimento (Rodrigues, 2003), uma prática mútua de pertença entre escola e criança e por isso muito mais do que apenas estar fisicamente presente. Temos certamente de diferenciar tendo em mente que os processos de promoção da inclusão não devem “travar” a aprendizagem ou a educação de ninguém, mas sim beneficiar a de todos.

Falar de educação inclusiva não é apenas falar de uma escola que abre as portas de entrada a todos, mas sim também de uma escola que garante à saída algo a que todos têm direito: “um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” será, pois, necessário um compromisso com “uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados” (DGE, 2018, p.4). Existe a necessidade de explicitar os conceitos e visões da infância e do desenvolvimento infantil que norteiam as políticas e programas atuais em torno das transições na primeira infância - transições e continuidade são influenciados por interesses políticos e económicos. Todas as crianças têm direito à educação e devem ter assegurado um futuro melhor através da criação de políticas baseadas em evidências, que garantam um melhor começo e perspetivem um futuro melhor para todas. O desenvolvimento de práticas inclusivas requer processos de formação/aprendizagem, práticas colaborativas e processos de aprendizagem social sendo

que docentes que participam num maior número de atividades de formação revelam também maior predisposição para colaborar, planear e aprender uns com os outros (Niza, 2002).

Internacionalmente, a atenção a estas questões cresceu lado a lado com o pressuposto de que as transições podem ser facilitadas por meio da coordenação e colaboração entre os primeiros educadores e as escolas (UNICEF 2012, citada por Cook et al., 2017). O contacto proximal entre o JI e o 1ºCEB para partilha de informação, comunicação dos processos desenvolvidos e dos progressos de aprendizagem de cada criança, são preditores de uma melhor adaptação e sucesso no que diz respeito às competências sociais e académicas como refere o estudo de Cook et al (2007) ao evidenciar o valor da comunicação entre JI e 1ºCEB.

A entrada no 1º CEB onde vão aprender coisas novas é um marco significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças e uma boa adaptação à escola permite obter facilmente o sucesso educativo uma vez que as trocas, interações e ligações particulares com os outros são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento (Serra, 2004). Não há dúvida que os primeiros anos de escolaridade são de uma importância fulcral, uma vez que constituem os alicerces para as aprendizagens futuras e as competências, habilidades, atitudes e comportamentos vivenciados no JI posteriormente serão utilizados na escola (Abellán, 2019).

2.3. A articulação e as (des)continuidades educativas entre a EPE e o 1ºCEB

A articulação prende-se por um lado com a necessidade do professor do 1ºCEB receber informação acerca do que foi a EPE e informação específica acerca da criança. A partilha de experiências e de fontes de informação a par da reflexão sobre a intervenção e formas de inclusão e da proximidade entre escolas, comunidades e meio envolvente são necessários nesta área (Vogler et al., 2008). É claro que mais pesquisas são necessárias para compreender as implicações positivas (e potencialmente negativas) da partilha de informações uma vez que também é possível que partilhar informações sobre as crianças possa ter consequências não intencionais, pois, as perceções dos professores sobre as crianças podem ser influenciadas pela opinião de outro professor.

O estudo de Cook et al. publicado em 2017 fornece suporte para a importância e para o valor da partilha de informação entre o JI e o 1º CEB na promoção da transição e continuidade da aprendizagem. Os resultados são consistentes com a expectativa que a partilha de informação pode ajudar a minimizar descontinuidades e perturbações ecológicas inerentes às transições iniciais apoiando assim o funcionamento académico e social das crianças.

A investigação também sublinha a importância das transições na vida de crianças e jovens, poderem causar perturbações ao nível emocional e social, bem como discontinuidades nas aprendizagens (Petriwskyj et al., 2005 citados por Vasconcelos, 2009). Assim, ao falar em transição teremos de ter bem presente a ideia de continuidade pois, uma transição sem continuidade significa uma rutura. A não existência desta continuidade impossibilita a existência de uma pedagogia educativa e dinâmica, ou seja, uma aprendizagem ativa necessária para a construção do ser, enquanto indivíduo participante na sociedade onde se insere.

A articulação entre os dois níveis de ensino é muito importante na medida em que a existência de atividades conjuntas de educadores de infância e professores tendo em vista a preparação do processo de transição será um preditor de uma transição mais bem-sucedida. O impacto das transições entre ciclos pode ser minimizado se existir continuidade, isto é, comunicação e interação entre a fase anterior e a posterior produzindo intercâmbio entre ambas. Rodrigues (2005) refere que a falta de comunicação entre JI e 1ºCEB leva ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um.

As perspetivas atuais acerca das aprendizagens remetem para a noção de ambiente estimulante onde as crianças aprendem através das interações, se desenvolvem e constroem conhecimento através da orientação guiada do educador/professor. O estudo de Oliveira (2012) pretendeu constituir-se como um contributo no sentido de equipas e comunidades reforçarem a sua rede de serviços e recursos numa efetiva capacidade de resposta à ampla variedade de necessidades das crianças em risco e suas famílias alertando ainda também para a necessidade “de se trabalhar na construção de processos de articulação, garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito das suas transições, agente do seu próprio desenvolvimento” (p. 90). Importante para que a transição entre o JI e o 1ºCEB seja um processo natural será que “ambas as instituições se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e desenvolvimento para todas e cada uma das crianças” (Sim-Sim, 2010, p.113). O ambiente de aprendizagem deverá também ser visto enquanto fator importante na transição. Numa transição de sucesso a criança desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem mostrando envolvimento e participação em sala de aula ao mesmo tempo que cria vínculos com professores e pares numa vivência de emoções positivas e de progresso em termos académicos.

2.4. O processo de transição: participantes

O processo de transição abrange alunos que se movem e se adaptam a novos ambientes de aprendizagem, famílias aprendendo a trabalhar dentro de um ambiente sociocultural e centros educacionais que admitem novos alunos no seu sistema escolar (UNICEF, 2012, citada por Abellán, 2019) representando um desafio que pode trazer consigo algum stress. Garantir uma transição eficaz é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de transição com foco nas condições da equipa de trabalho, formação inicial e desenvolvimento profissional dos profissionais envolvidos, liderança e coordenação.

O processo de transição poderá ser sentido “como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais” (Sim-Sim, 2010, p.112) e a transição poderá também ser sentida como algo muito positivo, um estímulo para o desenvolvimento da criança.

2.4.1. Os profissionais

Atores de referência neste processo de transição, educadores de infância e professores do 1ºCEB, “pelo poder de decisão que é inerente à sua atuação pedagógica” (Monge & Formosinho, 2016, p.174), tornam colaboração na palavra de ordem para a continuidade do desenvolvimento e procura da continuidade pedagógica nas transições. É função do educador de infância proporcionar as condições necessárias para uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, facilitando desta forma a transição da criança, em colaboração com outros profissionais seja o professor do 1ºCEB ou técnicos que prestem apoio à criança e família no âmbito da intervenção precoce na infância (IPI) e da qual falaremos no ponto 4.2. deste estudo. É no contexto da IPI que surge a figura do responsável de caso adiante designado por mediador de caso (MC), que além de prestar apoio e informação sobre os diversos aspetos da transição, promove a realização de reuniões de preparação da transição e os contactos com a nova escola através de reuniões e visitas envolvendo a família. O MC é aquele que recebendo do resto da ELIP tudo o que é necessário faz a articulação com a família promovendo a competência e confiança desta (*empowerment*).

Vasconcelos (2002), aconselha os profissionais: “trabalhem em grupo, organizem-se e experimentem, não se isolem. [...] É em grupo que podemos ir mais longe. É em grupo que nos podemos desafiar mutuamente a fazer melhor”. (p.8)

É importante que o educador de infância implemente estratégias de articulação, não só com outros profissionais envolvidos no processo de transição, mas também com a família. As

OCEPE (2016) referem a importância da comunicação com a família no sentido desta, ao ser percebida pela criança, se constituir como um fator de segurança.

2.4.2. A família

A família tem um papel importante no processo de transição. Ao analisar a percepção dos pais quanto ao processo de transição da IPI para o 1º CEB, o estudo de Oliveira (2012) demonstrou que famílias e profissionais concordam que as transições são períodos que devem ser planejados e refletidos, com vista a se realizarem suavemente.

Como referem as OCEPE (2016) comunicação da família com o educador de infância é fundamental uma vez que para além de permitir esclarecer dúvidas e ser fonte de apoio no processo de transição é preditora da participação nas etapas seguintes do percurso educativo das crianças.

Durante o processo de transição, as práticas que promovem a relação escola-família, têm um papel fundamental. “É também importante para que os pais/famílias tenham um papel ativo no momento da transição para o 1.º ciclo” (Marques et al., 2016, p.105) uma vez que ao serem envolvidos na vida escolar dos filhos, os pais mostram às crianças o quanto se preocupam e valorizam o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-lhes mais uma vez segurança e estabilidade emocional face às mudanças em perspectiva. Um grande apoio para os processos de transição é o portfólio da “jornada de aprendizagem desenvolvida colaborativamente entre educadores, as crianças e as famílias” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.203).

Uma compreensão adequada da dinâmica intrafamiliar poderá revelar os processos de tomada de decisão que explicam por que algumas crianças conseguem fazer certas transições, enquanto outras não, sendo que, Yoshikawa e Hsueh (2001) “insistem en que el rol de la familia no debería ser subestimado ni tampoco sobrevalorado” (citados por Vogler et al., 2008, pp 30, 31). Tem grande importância a compreensão dos recursos disponíveis para o desenvolvimento infantil no seu contexto local, e também da participação diferenciada dos membros da família nas principais transições, com o objetivo de apoiar as crianças o melhor possível quando estas experimentam mudanças decisivas nas suas vidas. Compreender as diferentes formas como pais, mães, avós, irmãos mais velhos, etc., contribuem para as transições das crianças pode servir para reunir informações úteis que visam melhorar as experiências das crianças relacionadas com as transições (Vogler et al., 2008). “Finalmente, e não menos importante, é necessário que a política educativa nacional

estímulo o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças.” (Sim-Sim, 2010, p.113).

2.4.3. A criança

A transição é um grande passo para a maioria das crianças e, para muitas a transição do último período do JI para o início do 1ºCEB é a primeira experiência de uma grande mudança “in the people surrounding them, the ways in which they interact, their number of peers, the types of activities they are engaged in, and their physical surroundings” (OECD, 2017, p.3). Uma experiência sem stress, nesta fase, irá provavelmente influenciar se elas irão ou não desenvolver todo o seu potencial acadêmico e social na escola. A criança deve ter conhecimento dos desafios que lhe serão propostos, com vista a preparar-se, tomando consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do crescimento.

Vasconcelos (2016) refere-se às crianças como as “«agentes» e autoras dos processos de transição” (p.7). As crianças são agentes ativos que vão dando sentido às vicissitudes que vão atravessando no ambiente social e participando nelas (Bronfenbrenner, 1996) e estudos sobre transições educativas (Parrilla, Gallego y Sierra, 2016) cada vez mais recolhem a voz das crianças enquanto protagonistas indiscutíveis do processo uma vez que o “testimonio de los más pequeños puede dar una información privilegiada acerca de cómo viven este proceso” (citados por Abellán, 2019, p.239). Na procura de uma melhor compreensão da transição entre o JI e o 1ºCEB ao nível das expectativas e das vivências, Silva e Melo (2012) recolheram através de entrevistas a voz das crianças do pré-escolar e do 1ºCEB.

A “investigação educacional contemporânea reconhece a importância da escuta e o respeito pela voz dos/as alunos/as ao longo de todo o processo educativo” (Rodrigues et al., 2021, p.2). Conhecer a visão das crianças sobre o JI e a escola é uma das maneiras de compreender a realidade da infância e as transições da vida, como uma pré-condição para a criação de um ambiente em que, crianças e adultos alcançam acomodações mútuas por meio de interações recíprocas (Babić, 2017).

Ao abordar e sugerir orientações sobre o uso da voz das crianças no JI, Rodrigues et al. (2021) reconhecem-lhes o “direito à palavra, à escuta e à participação efetiva” (p.7). As palavras traduzem pensamentos e daí a importância de, como referem as OCEPE (2016), serem escutados os pontos de vista das crianças de forma a melhor se poderem entender os protagonistas no processo e cujas expectativas podem ser decisivas no processo de transição. Daqui advém a importância do educador de infância lhes proporcionar “oportunidades de dialogarem ...de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre essa nova etapa, e

esclarecer as suas interrogações.” (Marques et al., 2016, p. 104). reconhecendo “a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” em todas as “suas modalidades diversificadas de expressão” (Rodrigues et al., 2021, p.7)

Na transição do JI para o 1ºCEB, como escutar os mais pequenos? Valorizando a voz das crianças, implicando-as no planeamento e na realização das atividades de início de ano letivo como referem Rodrigues et al. (2021) referindo a importância de valorizar a voz das crianças no processo de aprendizagem. Também deve ser tida em conta a construção de “oportunidades para estimular a voz dos/as alunos/as que possam não dispor de competência verbal adequada para exprimir as suas opiniões” valorizando “diferentes modalidades de expressão” (Rodrigues et al., 2021, p.10) que contribuam para o enriquecimento do trabalho do grupo turma e permitam a efetiva participação de todas as crianças.

3. A transição enquanto atividade humana

As transições podem ser encaradas como acontecimentos nos quais um indivíduo vive uma experiência de descontinuidade, constituindo-se assim num processo de mudança. Na maior parte das vezes as transições provocam alterações ao nível do comportamento e das relações pressupondo uma mudança na imagem que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia. A transição do JI para o 1ºCEB “is often considered to be an important event, in which the child enters a wider community and begins to learn in a structured way the academic and social skills that are essential for participation in society” (Curle, 2017, p.1). A investigação realizada por Edwards (2017) estudou o processo de transição para o ensino superior de jovens com necessidades educativas utilizando como referencial teórico a teoria da atividade para examinar os processos socioculturais envolvidos na transição, destacar as contradições e oferecer recomendações para práticas futuras. As recomendações desta pesquisa incluem a definição clara dos papéis dentro do processo de transição, tendo em conta formas de promover a continuidade e o apoio aos jovens no período entre a saída da escola e o início da faculdade, o desenvolvimento de novas ferramentas para apoiar e garantir aspirações e metas realistas e viáveis estabelecidas para os jovens. Finalmente, a pesquisa conclui reconhecendo que, embora os ambientes de educação se esforcem para apoiar as necessidades de transição dos alunos ainda há limitações e um caminho a percorrer nesse sentido. O presente estudo seguiu também uma abordagem sob os referenciais da teoria da atividade, para descrever, analisar e compreender em particular esta transição do JI para o

1ºCEB colocando o ênfase “on cultural mediation as a central feature of concept formation” (Engeström & Sannino, 2012, p. 201). Pretendeu-se que à semelhança da investigação de Edwards (2017) também este estudo pudesse examinar os processos socioculturais envolvidos na transição, destacar as contradições e oferecer recomendações para práticas futuras tendo em conta formas de promover a continuidade e apoio e inclusão da criança com medidas de suporte à aprendizagem e educação. O foco da investigação foi na atividade humana e a tarefa central estabelecer relação dialética entre o indivíduo e a estrutura social. A teoria da atividade apresenta-se, de acordo com Mwanza (2001) como um referencial teórico adequado para analisar questões sociais e culturais porque fornece uma linguagem para descrever o que as pessoas fazem nos contextos ecológicos.

3.1. A teoria histórica – cultural da atividade

A teoria histórica – cultural da atividade (Cultural–Historical Activity Theory - CHAT), é para Nussbaumer (2012) uma ferramenta descritiva que permite tecer considerações sobre relacionamentos constituindo-se assim como uma ferramenta analítica para a compreensão de situações complexas como a transição. A CHAT foi desenvolvida por Leontèv (1978, 1981) a partir dos pensamentos e ideias de Vygotsky. “In socio-cultural theory, the focus is on mediated actions but in CHAT, culture and history are also important factors when trying to understand and sustain development and learning” (Postholm, 2015, p.43). Para Foot (2014) termo histórico é utilizado a par do termo cultural para indicar que, uma vez que as culturas são baseadas em histórias e evoluem ao longo do tempo, a análise do que as pessoas fazem deve ser vista à luz das trajetórias de vida em que suas ações acontecem. Os termos atividade e teoria referem-se num caso “to what people do together and is modified by both cultural and historical” para transmitir sua situação e no outro “to denote a conceptual framework” para compreender e explicar a atividade humana (Foot, 2014, p.330).

A CHAT constitui uma abordagem para lidar com as questões teóricas e metodológicas que atravessam as ciências sociais e o seu uso na pesquisa educacional nas últimas duas décadas como refere Nussbaumer (2012) aumentou bastante. Baseada na prática fornece uma estrutura para analisar as práticas de trabalho profissional sendo que do ponto de vista da CHAT, para Engeström e Miettinen (1999, citados por Fernandes, 2009) se considera que são os sujeitos através de ações discursivas e materiais orientadas para um dado objeto que constroem e/ou transformam as instituições. Uma componente importante para a CHAT é a noção de mediação (Curle, 2017) dando relevância às práticas contextualizadas e situadas culturalmente e destacando a ideia de que a relação entre o sujeito e o objeto não é direta,

mas sim mediada pelo uso de instrumentos. A CHAT baseia-se no conceito de mediação de Vygotsky (citado por Douglas, 2019) onde a ação humana é vista como mediada por ferramentas. “By analysing tools (their choice and use), it is possible to get an understanding of what is considered important in an activity as tools indicate how one interprets and tackles a task.” (Douglas, 2019, p.4)

Engeström (citado por Fernandes 2009) refere que não se trata de uma teoria fechada e artificial já que reflete a complexidade, a riqueza, as contradições e a instabilidade das sociedades contemporâneas. Permite analisar para compreender um fluxo da vida humana e atividades específicas podem ser isoladas de acordo com os critérios dos objetos sendo que depois de uma atividade ser escolhida podem ser isoladas ações e ser analisadas.

Na CHAT, a atividade é dominante, contém o real motivo por trás das ações que ocorrem e é analisada em três níveis diferentes: atividade, ação e operação.

Para Leontév (citado por Postholm, 2015) as atividades são “composed of actions, which are coordinated to reach certain goals, which represent intermediate steps towards the object” e as ações “in turn are composed of operations, the means whereby an action is carried out” (p.44).

O uso da CHAT em investigação na área da educação constitui-se “an approach that provides flexibility in a comprehensive contextual view of an activity” (Nussbaumer, 2012, p.46). A CHAT propõe desafios uteis para se obter um conhecimento aprofundado acerca do processo de transição que pode contribuir para que se compreendam as mudanças, as inovações, as resistências e o que em geral é menos previsível e também o conhecimento sobre a situação antes e após uma intervenção como refere Postholm (2015).

A investigação no domínio dos processos de transição deve permitir descrever, analisar e interpretar detalhadamente devendo ser capaz de estudar com rigor as relações existentes entre os seus elementos constituintes. Para Nardi (1995) a CHAT possibilita descrever e clarificar o objeto de análise e usar a CHAT enquanto ferramenta descritiva e analítica para investigar a atividade humana coloca o estudo no contexto social e cultural da comunidade, prestando atenção aos aspetos mediadores dessa atividade através dos instrumentos, regras e divisão do trabalho (Mwanza, 2001).

3.1.1. O conceito de atividade

As atividades são organizadoras da vida das pessoas sendo nelas que se desenvolvem as competências, a personalidade e a consciência. Como referem Daniels et al., (2009) é “na

realização de atividades que nos modificamos, que resolvemos contradições, produzimos novos artefactos e recriamos novos modos de ser e de estar” (citados por Marques, 2015, p.59). Hoje em dia considera-se que a atividade é mediada por instrumentos e pelas relações e que tem “uma natureza cultural e social que se traduz na sua relação com o objeto e, por isso, não se reduz a uma fonte psicológica individual” (Fernandes, 2009, p.92). A atividade é específica, respondendo a uma necessidade definida voltada para um objeto dessa necessidade, extinta em consequência da sua satisfação, e produzida novamente, talvez noutras condições.

A atividade orientada a objetos e mediada por instrumentos enquanto unidade de análise retém a importância da subjetividade, integrando-a nos condicionantes culturais que caracterizam as práticas humanas (Daniels et al., 2009).

Para analisar uma atividade é preciso saber quem a desenvolve e como refere Fernandes (2009) o “investigador constrói o sistema de actividade como se olhasse para ele a partir de cima, mas (...) vai construir o sistema de actividade através dos seus olhos e interpretações (pp.93,94).

Na CHAT de ideia de atividade “is reflected through actions as people interact with their environment” (Mwanza, 2001, p.2) não é um comportamento, mas sim, uma sequência linear de ações, um processo como um todo. Considera a atividade do grupo humano ao longo de um período, e não como um evento estático ajudando a fazer luz sobre o processo como os objetos são transformados em resultados. Para analisar uma atividade é preciso saber quem a desenvolve sendo que o sujeito é organizado em comunidades que são compostas de indivíduos ou subgrupos, que compartilham o mesmo objeto e cuja atividade é tomada como ponto de partida da análise, e são aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade. Para Engeström (2001) o sujeito não pode ser compreendido fora do contexto cultural, e a sociedade não pode ser compreendida sem a sua ação. O sujeito relaciona-se com a comunidade através de regras e normas que regulam os procedimentos na interação entre os seus participantes. Tem a capacidade de se envolver em ações que conduzem ao objeto da atividade não é apenas participante passivo, esperando que o ambiente faça sentido. Uma atividade não pode ser compreendida/analizada fora do contexto onde ocorre, pelo que num sistema de atividade a importância da perspectiva histórica é, como refere Foot (2014), inestimável.

Qualquer que seja a atividade que se desenvolve ela é motivada pelo projetar do objeto para o resultado, dando assim um significado às ações de todos e cada um dos sujeitos. O

potencial criativo da atividade está intimamente ligado à capacidade dos participantes para construir e redefinir o objeto.

3.1.2. O objeto da atividade

O objeto da atividade é o motivo pelo qual a atividade se desenvolve e que conduz às ações dos sujeitos. “By using tools, participants will act on the object in order to produce an outcome. The essence of an activity is that it has an object” (Douglas, 2019, p.4). Para Engeström (1987) o objeto constitui o elemento em relação ao qual se dirige a atividade humana e que se transforma em resultado com o auxílio de pensamentos físicos e simbólicos, externos e internos (citado por Fernandes 2009). Edwards (2017) refere-se ao objeto como “the focus of activity and provides rationale and motivation for why people act the way that they do” (p.44), será, pois, o ponto de partida ou o problema e que suscita as ações dos sujeitos participantes na atividade. A construção de qualquer objeto envolve interação entre aspectos pessoais do sujeito como é o caso da experiência, da sua relação com a comunidade de pessoas significativas com quem o objeto é perseguido e as propriedades histórico-culturais do objeto o que leva a que como refere Engeström (citado por Foot, 2014) “both enable and constrain the subjects’ perception of and engagement with the object, in both ideational and material ways” (p.334).

O objeto da atividade, neste estudo, é o processo de transição que conduz as ações dos sujeitos através dos instrumentos “the mediating artefacts that transform the object into results or an outcome” (Postholm, 2015, p.51). A transição, motivo pelo qual a atividade se desenvolve será transformado no resultado.

3.2. O sistema de atividade

Como unidade de análise, um sistema de atividade (Engeström, 1987) é representativo da complexidade do todo em relação a múltiplas dimensões (cultural, histórica, económica...), é específico para os seres humanos por ser culturalmente mediado e é dinâmico (citado por Mwanza, 2001, para.3). Os sistemas de atividade espelham a atividade coletiva realizada por atores com papéis, posições e perspectivas diferentes e são compostos de ações conscientes e de operações rotinizadas e por isso inconscientes. Para Foot (2014) o sistema de atividade tem “six core components, each of which holds cultural and historical dimensions” (p.331). Os três primeiros são um sujeito (indivíduo ou o grupo de indivíduos cujas ações são escolhidas como pontos de vista de interesse para análise), um objeto (uma entidade focal e / ou um resultado desejado) e os instrumentos (materiais ou conceptuais) utilizados pelo sujeito para agir sobre o objeto focal ou atingir o resultado desejado.

Figura 2

Representação gráfica do sistema de primeira geração da teoria da atividade

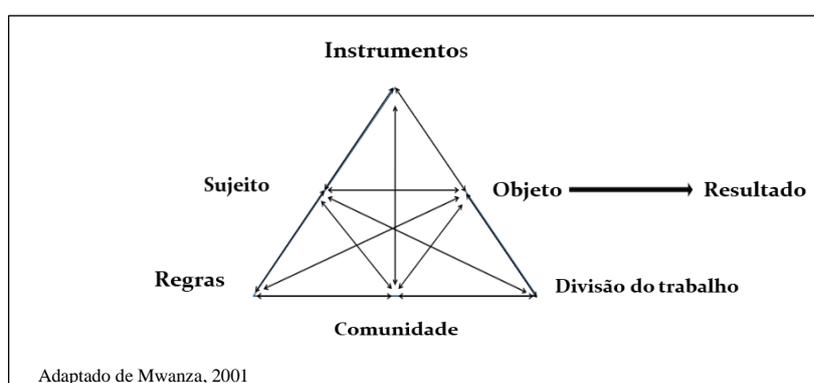


“The first generation of activity theory centered around the concept of mediation”
(Curle, 2017, p.11)

A representação desse modelo triádico (figura 2) baseado na ideia de que as interações dos seres humanos com seu meio ambiente são mediadas pelo uso de instrumentos (Mwanza, 2001) é um modelo triangular que liga o sujeito ao objeto através dos instrumentos de mediação e é considerada por muitos a primeira representação gráfica da teoria da atividade. Na CHAT a essência é apreender o todo sistêmico de uma atividade e o modelo triangular possibilita a análise qualitativa das relações. Para Engeström (citado por Douglas, 2019) no sistema de atividade o foco da pesquisa é no contexto social mudando a atenção do indivíduo para o ambiente. O sistema de atividade proposto por Engeström em 1987 (figura 3) inspirado no pensamento de Vigotsky oferece um modelo triangular de atividade para refletir o coletivo e natureza colaborativa da atividade humana (Mwanza, 2001).

Figura 3

Representação gráfica do sistema de segunda geração da teoria da atividade



“The second generation of activity theory added the concepts of *rules*, *community*, and *division of labour*”
(Curle, 2017, p.11)

Como podemos observar na figura 3 na representação gráfica do sistema de atividade a comunidade partilha com o sujeito o interesse e o envolvimento no mesmo objeto. As relações entre o sujeito e a comunidade são mediatizadas pelas regras e divisão do trabalho. As regras mediam a forma como o sujeito atua em relação ao objeto incluindo os instrumentos utilizados e a forma como são usados. A divisão do trabalho faz referência a quem faz o quê em relação ao objeto sendo “typically mediated by sociohistorical power structures and patterns of relations both within the community and between a community and the larger culture/society of which it is part” (Foot, 2014, p.333).

O modelo de sistema de atividades de Engeström inclui a comunidade, as regras, a divisão de trabalho e enfatiza a importância de analisar as interações entre todos elementos do sistema. O sistema de atividade fornece “a unit of analysis in the concept of object-oriented, collective, and culturally mediated human activity” (Engeström et al, 1999, citados por Douglas, 2019, p.5).

Adaptado ao presente estudo o sistema de atividade permitiu identificar as componentes envolvidas no processo de transição ajudando a fazer luz sobre “how tools are mediated in the activity of transitioning” (Curle, 2017, p.13). Tratou-se de conceptualizar a transição como um sistema de atividade não ignorando a variedade de interações que ocorrem e tendo presente como refere Douglas (2019) o sistema de atividade “is created from the perspective of the subjects working in it” (p.4).

Para concluir como refere Foot (2014) a “CHAT offers a constructive way to assess interventions and change in institutions and societies when the activity system perspective is used to identify its participants who are then made aware of their roles and actions within it” (p.345). É um referencial teórico baseado na prática e orientado para a prática que se concentra em ações mediadas por ferramentas por atores coletivos bem como as relações sociais dentro e entre contextos institucionais ao longo do tempo.

3.3. As contradições no sistema de atividade

As contradições são centrais para a compreensão da CHAT, pois são fontes de tensão e perturbação e, eventualmente de mudanças. A CHAT reconhece as contradições, os conflitos e as falhas na coordenação como inevitáveis no funcionamento de qualquer sistema o que é particularmente importante na análise das práticas sociais.

Para Engeström (1987) “contradictions help to identify problematic areas whose investigation is necessary for the purpose of understanding what is happening in an activity system” (citado por Mwanza, 2001, p. 5). São importantes não em si mesmas, mas sim

porque é através dessas contradições que os sistemas de atividades podem aprender e evoluir: novos objetos podem ser criados e novas formas de trabalhar podem ser desenvolvidas (Edwards, 2017).

Ao realizar uma investigação tendo por referencial a CHAT e o sistema de atividade “the focus can be directed towards contradictions within and between factors in the activity system” (Postholm, 2015, p.50). Referindo-se às contradições internas no sistema de atividade (Curle, 2012) fala em interrupções que não serão vistas como problemas na CHAT. São fruto de desequilíbrios no decorrer da atividade e funcionam como motores impulsionadores de mudança, de inovação e de desenvolvimento.

Para Kuutti (citado por Foot, 2014) as atividades não são unidades isoladas sendo influenciadas pelos contextos e na CHAT a contradição é uma fonte de desenvolvimento sendo que as influências externas alteram alguns elementos das atividades, causando desequilíbrios entre eles. “Activity theory uses the term contradiction to indicate a misfit within elements, between them, between different activities, or between different developmental phases of a single activity” (p.337).

Os sistemas de atividade evidenciam as inseguranças, as tensões, as perturbações e inovações que acabam por funcionar como impulsionadoras da mudança, elementos que podem gerar contradições são suscetíveis de conduzir ao desenvolvimento. Partindo da análise das ações individuais para a análise dos seus contextos de atividade mais amplos e voltando depois às ações individuais o modelo parece mostrar que mesmo as ações bem planeadas estão sujeitas a falhas, ruturas ou até inovações inesperadas. A análise dos sistemas de atividade poderá ajudar, como nos diz Fernandes (2009), a compreender as contradições na base das falhas encontradas.

Conceber a transição como um sistema de atividade poderá ser uma forma para compreender as mudanças e este estudo procurou encontrar as contradições dentro do sistema de atividade e que levaram ao desenvolvimento não perdendo de vista a dimensão temporal do processo em que o “conflict between motives frequently occurs a long time before the actual situation develops in which it becomes necessary to act” (Vygotsky, 1997 citado por Engeström & Sannino, 2012, p. 204).

A investigação no domínio do processo de transição deve ser capaz de estudar com rigor as relações existentes entre os seus elementos constituintes e a CHAT permite obter um conhecimento aprofundado acerca do processo de transição.

4. Enquadramento legal para a educação inclusiva

O princípio da educação inclusiva (UNESCO, 1994) com uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos que reconheça e valorize as diferenças é ainda um desafio atual nas nossas escolas! O compromisso com a educação inclusiva reiterado por Portugal e reafirmado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) coloca o currículo e as aprendizagens dos alunos no centro da atividade da escola. É este o paradigma ideológico de políticas e orientações inclusivas, que integra de uma forma dinâmica, fundamentada, coesa e estruturada o novo diploma legal que rege a educação inclusiva. “While ensuring effective transitions is the responsibility of many people, policy makers have a particular role to play” (OECD, 2017, p.253).

O Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho veio trazer profundas alterações na realidade das escolas portuguesas ao se afastar da conceção de que é necessário categorizar para intervir. A inclusão promove a diversidade e, para que esta educação inclusiva possa ser operacionalizada para além de todas as mudanças que implica a adaptação a este novo paradigma existe ainda a questão dos recursos humanos que deverão ser em número que permita atender as necessidades das crianças/famílias/ contexto educativo.

Uma das prioridades da atual política portuguesa, como anteriormente referido, é a aposta numa escola inclusiva que vem concretizar o direito de cada criança independentemente da sua situação pessoal e social, poder encontrar um nível de educação e formação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural facilitador da sua plena inclusão social. Proporcionar a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribui decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Decreto-lei 54/2018).

A abordagem multinível, alicerçada no desenho universal para a aprendizagem (DUA), apresenta-se como um quadro de referência que procura ultrapassar a barreira de ambientes

de ensino e currículos permitindo a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão as quais, podendo ser adotadas simultaneamente, visam garantir a cada aluno “condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-lei 54/2018). Ainda de acordo com o mesmo documento legal, esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia das intervenções implementadas, assim como no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na adoção de medidas de apoio à aprendizagem de acordo com as respostas educativas necessárias à aquisição de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses da criança.

O Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, vem contribuir para a transformação das escolas em ambientes mais ambiciosos e mais envolventes de modo a promover aprendizagens mais significativas. Em suma, este novo diploma legal que rege a educação inclusiva faz parte de uma abordagem integrada que combina o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho nº 5908/2017), as Aprendizagens Essenciais (Despacho nº 6944-A/2018), a Estratégia Nacional para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016), o desenvolvimento do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros 23/2016) e as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Despacho nº 9180/2016). Estas últimas assumem especial relevância, neste novo paradigma educativo, político e legislativo na medida em que este é o período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras.

Todos estes documentos e diplomas legais visam, acima de tudo, a promoção do sucesso escolar através de um ensino que envolva os alunos em atividades mais desafiantes intelectualmente e que origine aprendizagens mais amplas e significativas. Assim, partindo do que os alunos sabem, cabe à escola desafiar os principais intervenientes, ampliando e desenvolvendo os seus saberes e competências. Só assim será possível atender todos e cada um, numa ótica de permanente trabalho colaborativo entre professores titulares e DEE, na criação de ambientes inclusivos e que privilegiem a diferenciação pedagógica. Ao se confrontar com a heterogeneidade deverá a escola assumir o papel primordial da identificação e da resposta a um leque diverso de capacidades de forma que as crianças, não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. Estas

medidas universais que “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Dec. Lei 54/2018) deverão ser mobilizadas para todos com o objetivo de promover o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Uma vez que estas medidas são destinadas a todas as crianças, significa que devem ser utilizadas por todos os educadores/professores e as mesmas concretizam-se através da diferenciação pedagógica, das acomodações curriculares, do enriquecimento curricular, da promoção do comportamento pró-social e da intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (artigo 8º).

De acordo com o artigo 7º do Dec. Lei 54/2018 a “definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.”

Para a alunos que evidenciam necessidades não supridas pelas medidas universais, mobilizam-se medidas seletivas o que implica a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) em sede de reunião da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e ouvidos todos os elementos que a compõem (DGE, 2018). As medidas seletivas concretizam-se nos percursos curriculares diferenciados, nas adaptações curriculares não significativas, no apoio psicopedagógico, na antecipação e reforço das aprendizagens e no apoio tutorial (artigo 9º). Uma vez que o RTP fundamenta e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar é

“da maior importância que a sua construção seja partilhada e assente em evidências.

Quem melhor conhece cada aluno tem um papel fundamental e determinante no desenho das ações e das medidas a mobilizar para que seja otimizado o nível de desempenho e de participação” (DGE, 2018, p.33).

Quando baseada em evidências constar no RTP do aluno a demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas serão, como refere o Dec. Lei 54/2018, mobilizadas medidas adicionais que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” Após a determinação das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI). As medidas adicionais contemplam a frequência do ano de escolaridade por disciplina, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. (artigo 10º).

Esta intervenção multinível no acesso ao currículo que preconiza uma intervenção preventiva e atempada, um contínuo de intervenções colocando o enfoque na dimensão pedagógica e curricular (vs. enfoque em dimensões clínicas) e uma avaliação para aprendizagem (vs. avaliação da aprendizagem) pode ser organizada sob a forma de pirâmide como ilustrado na figura 4.

Figura 4

Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão



[Blog da Educação Inclusiva: PODE AJUDAR A EXPLICAR... DL54 de 06 de julho \(especialaesps.blogspot.com\)](http://especialaesps.blogspot.com)

4.1. A transição para o 1º CEB no enquadramento legal português

A transição é um marco para todas as crianças e famílias e no caso da criança com RTP se por um lado existem preocupações acrescidas por outro também há conquistas a partilhar com a equipa envolvida no processo de transição sendo por isso fundamental que exista uma real preocupação com o processo de transição.

Na transição assume especial importância a informação relativa à situação atual da criança e antecedentes escolares relevantes nomeadamente a indicação relativamente à frequência de JI, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º CEB, assiduidade, ocupação dos tempos livres e medidas universais implementadas. No caso de a criança ter apoio pela intervenção precoce na infância (IPI) da qual falaremos no ponto 4.2.1. compete à equipa de intervenção precoce de acordo com o exposto na alínea g) do artigo 7º do Dec. Lei 281/2009 “assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos.”

Do plano individual de intervenção precoce (PIIP) da criança elaborado nos termos definidos pelo Dec. Lei 281/2009 devem constar em documento próprio elaborado pelo MC em conjunto com a família o plano de transição (anexo 1) com a definição dos “procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar.” (Dec. Lei 281/2009)

No caso de uma criança cujo RTP (anexo 2) foi elaborado durante a frequência do JI o Dec. Lei 54/2018 ressalva que o “relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas” de modo a que as ações planeadas sejam implementadas no início de cada ano letivo (DGE, 2018). Isto significa que serão avaliadas as medidas implementadas e sua eficácia e redefinidas as medidas que deverão passar a ter em conta a nova realidade curricular e o novo contexto.

A partir da análise da informação disponível poderá a EMAEI decidir haver lugar à aplicação de medidas adicionais e será elaborado o PEI de acordo com o previsto na legislação em vigor (Dec. Lei 54/2018).

4.2. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce

Na sequência dos princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, foi criado em Portugal, ao abrigo do Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). São elegíveis para apoio no âmbito SNIPI, as

crianças entre 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo, que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como às suas famílias (Decreto-Lei nº 281/2009).

O SNIPI funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade. Tem a missão de garantir um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Presentemente as ELIP são compostas por técnicos de diferentes áreas que trabalham em conjunto, promovendo a troca

e apropriação de conhecimentos, saberes e estratégias. Os profissionais da IPI podem usar as atividades diárias da família como contextos de oportunidade de aprendizagem, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

4.2.1. A Intervenção Precoce na Infância

Aquilo a que hoje se chama IPI, teve início na década de 60 do século XX. Centrada inicialmente na criança e nos seus défices sofreu ao longo dos anos evoluções ao nível científico e organizacional. Joaquim Bairrão Ruivo foi o precursor do trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e desenvolveu a psicologia educacional no país. Foi ele que integrou psicólogos, terapeutas, médicos, neuropediatras nas equipas de IPI. Para Bairrão (1994) “estes programas de intervenção precoce tinham uma forte componente remediativa do desenvolvimento de capacidades”, mas a “evolução do conceito de I.P. vai por sua vez influenciar a avaliação que passa também a dirigir-se não só à criança, mas também à família e aos contextos onde se inserem” (p.38). A avaliação é vista neste contexto como uma tomada de decisão para a intervenção e deverá ter uma validade ecológica. Como nos diz Bairrão (1994) as estratégias e medidas a utilizar na intervenção deverão ter presentes os contextos de vida que mudam em termos de rotina, os valores e a cultura da criança e família e terem relevância imediata e perspectivada em termos de intervenção. A IPI é, pois, uma intervenção de forma sistémica com práticas centradas na família e que tem “nos seus princípios teóricos, a tendência para a transdisciplinaridade” (Franco, 2015, p.129) sendo neste contexto de transdisciplinaridade que surge a figura do MC. O papel do profissional da IPI é o de reforçar as competências da família para que esta se torne mais autónoma e consciente do seu potencial como principal agente no desenvolvimento da criança. O profissional que trabalha com as famílias deverá ter capacidade para dar apoio emocional e não ser mais uma fonte de stress, deve ser capaz de fornecer informação cuidada e adequada, assim como ajudar a implementar programas adequados para pais fundamentos específicos da IPI. Como bem refere Pereiro (1996) o profissional deve tirar partido das capacidades da família para que esta não se torne dependente dos serviços de apoio.

A prioridade da IPI será sempre melhorar a interação da criança com o seu meio numa perspetiva de inclusão e tal só é possível através de um programa desenvolvido nos contextos naturais da criança de forma a atenuar as consequências das perturbações adquiridas e também de minorar situações de risco. Referindo-se aos benefícios de uma intervenção precoce Franco diz ser “nessa idade que a plasticidade cerebral é maior, os resultados podem ser melhores e tudo o que acontecer pode ter um efeito máximo sobre o desenvolvimento da

criança” (2015, p.26) pelo que é imperativo não descuidar o impacto do contexto ou das condições biológicas e lesionais que a criança apresenta no seu desenvolvimento.

A legislação e a investigação têm fornecido uma base para a forma como os serviços da IPI são entregues à sua população alvo sendo que este campo enfrenta hoje diversos desafios nomeadamente a crescente heterogeneidade das necessidades das crianças e suas famílias. A lei prevê a elaboração do plano individual de intervenção precoce (PIIP) documento que estrutura a intervenção, e que acompanha a criança até ao final do seu percurso na IPI. Deve assegurar o envolvimento das famílias nos termos por estas determinados e ser elaborado a partir da avaliação da criança no seu contexto familiar. O PIIP será “um registo dos serviços que a criança necessita, bem como do programa de que a criança e a família vão beneficiar” e que “tem uma forte conotação ecológica pelas várias dimensões que contempla e pelas preocupações teóricas que encerra” (Bairrão, 1994, p.40).

4.3. Articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva

“O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades” (UNESCO, 1994. p.33). Os procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva estão definidos tendo por referência o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro e o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e dentro dessas linhas de orientação, é da máxima importância a articulação, devendo ser acautelada uma complementaridade, do PIIP com o RTP ou PEI que...

“elaborados pela equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão (EMAEI) da escola, que deve contar, sempre que necessário, com a participação da ELI enquanto recurso específico da comunidade a que se refere a alínea a) do n.º 3 do Artigo 11.º do Decreto-Lei. n.º 54/2018, de 6 de julho.” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018)

A IPI é a entidade responsável por assegurar as respostas até à entrada no 1º CEB pelo que com esta transição (JI/ 1ºCEB) os serviços da IPI cessam. As respostas especializadas no âmbito da escolaridade obrigatória passam a ser da responsabilidade do sistema escolar e da EMAEI assentes numa lógica de diferenciação pedagógica, recorrendo a medidas de suporte à aprendizagem para garantir a equidade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

Para Oliveira (2012) a transição acima de tudo é uma questão de política ou procedimento de continuidade educativa e deverá ser “preparada e planeada atempadamente. O aspeto central na planificação da transição é garantir que cada família conhece o sistema de apoio e adquiriu a capacidade e o conhecimento necessários para usar os recursos colocados à sua disposição” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018).

No caso de uma criança com apoio da IPI a planificação e preparação da transição deverá de acordo com orientação do SNIPI (Dec. Lei n.º 281/2009) “ser preparada e planeada com o envolvimento ativo da família até ao dia 31 de março de cada ano”, ou seja, iniciar-se 6 meses antes desta ter lugar procurando “quer ao nível da sequência nas aprendizagens, quer ao nível da continuidade dos serviços e apoios necessários” evitar “percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Oliveira, 2012, pp. 89-90). O apoio do MC , técnico da IPI, que intervém na criança e que pretende auxiliar os pais funcionando como entidade mediadora é fundamental. Este planeamento é registado em documento parte integrante do PIIP da criança e do qual constam as ações a desenvolver e a informação/documentação a partilhar de acordo com orientações do SNIPI deverá ter a concordância da família. “Neste processo devem estar envolvidos a família, a ELI e a EMAEI da estrutura educativa que a criança vai frequentar” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018).

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio dotar de moldura legal as respostas às necessidades educativas “das crianças e jovens que frequentam os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública e os estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018).

O conceito de educação especial tem vindo a sofrer alterações bastante significativas nas últimas décadas e com ele, também a forma de atuação do DEE que passa a reger-se pelo conceito primordial da inclusão e da equidade. O próprio conceito de pessoa com deficiência foi alvo de uma alteração importante visto que passa a focar-se na participação e é aqui que assume “especial importância o trabalho colaborativo dos/as profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI) com o/a educador/a de grupo no âmbito da abordagem multinível a que se refere o Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, de modo a evitar sobreposição de ações” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018).

Também para os DEE é fundamental o trabalho colaborativo na criação e implementação de estratégias e métodos diversificados, que promovam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e jovens. Cabe-lhes, pois, passar a reger-se pelo conceito primordial da inclusão e da equidade e responder às necessidades de crianças e jovens que podem ser decorrentes

quer de deficiências físicas e sensoriais (auditivas, visuais e motoras), emocionais e intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem e comunicação.

A EMAEI procede ao desenvolvimento e implementação do plano de intervenção (RTP ou PEI), realizado pelos profissionais com a participação dos pais ou encarregados de educação de acordo com o que prevê o Dec. Lei 54/2018 no seu artigo 4º ponto 1 não só têm o direito como o dever de participar na educação das crianças e “aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”. A partilha de conhecimentos especializados com a família a par da partilha de informação relativamente às necessidades e preferências das crianças devem ser o centro da atuação destes profissionais enquanto mediadores e facilitadores do processo de ensino aprendizagem e de preparação do indivíduo para a inserção na vida ativa. Só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo uma escola aberta a todos. Apesar de muitas reformas, reestruturações e reorganizações dos últimos anos, muitos educadores ainda se interrogam quanto à forma de melhor responderem às necessidades dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. “Os programas a este nível devem reconhecer o princípio da inclusão e devem desenvolver-se numa forma global, combinando as atividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde” (UNESCO, 1994, p. 33).

4.4. Relevância dos processos colaborativos na transição

A colaboração remete à ideia de uma atividade realizada por dois ou mais indivíduos e colaborativo será o que é produzido em conjunto com outras pessoas. A inexistência de processos colaborativos entre os participantes no processo de transição poderá deixar de lado as expectativas das famílias, dar uma ideia de descontinuidade dos serviços e tornar-se num fator de insegurança, angústia e stress para todos os envolvidos no processo de transição.

Estudos realizados nesta área evidenciam como pontos fortes no processo de transição a perceção das partes envolvidas sobre a importância da comunicação, compreensão e da relação entre os membros envolvidos na transição. Flacke (2019) realça que a visão das partes envolvidas no processo de transição é fundamental para a implementação de estratégias que poderão ter pouco impacto a nível organizacional, mas que exigirão sempre tempo de reflexão e compromisso das partes envolvidas. Estas parcerias colaborativas em grupos de partes interessadas resultam no estabelecimento de relacionamentos positivos.

No seu estudo acerca da transição da IPI para o 1ºCEB, Oliveira (2012) refere que “o aspeto mais positivo do processo de transição para as mães entrevistadas é o apoio da IPI” apoio

este, que se traduz na “preparação da criança para a transição e promoção da competência e confiança da mãe para cuidar do seu filho” (p.88).

Existem fragilidades com a prática de transição que se acentuam no caso das crianças com a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, e como revela o estudo de Flake (2019) é fundamental dar voz às partes envolvidas sobre estratégias para melhorar o processo de transição JI para 1ªCEB. O mesmo estudo sugere que há pontos fortes com o atual processo de transição: percepção das partes interessadas sobre a importância da comunicação, a relação entre os membros da equipa de transição e a compreensão do processo de transição. O fio condutor que apareceu em todas as entrevistas do referido estudo foi a vontade das partes interessadas em colaborar e melhorar as práticas nos processos de transição, com foco na família e na criança, o que faz todo o sentido quando se tem em mente que uma transição “deve ser um momento emocionante para todas as famílias, incluindo aqueles com filhos com necessidades especiais” (p.91).

Os profissionais IPI devem ter sempre presentes as expectativas e necessidades da família e olhar para a transição como “um processo gradual e complexo, não um acontecimento ou um resultado específico, que envolve uma multiplicidade de fatores capazes de influenciar as vivências de crianças, famílias e profissionais.” (Oliveira, 2012, p.88).

Na perspetiva da CHAT os sujeitos da atividade não são apenas participantes passivos na atividade e a colaboração /cooperação entre os participantes no processo de transição pode contribuir para uma transição bem sucedida. No seu estudo sobre o processo de transição Edwards refere-se à “importance of collaborative working and building links with schools” (2017, p.81) como um apoio no processo de transição. A utilização dos referenciais da CHAT para estudar o processo de transição permite segundo Mwanza (2001), prestar atenção à divisão do trabalho, descrever e analisar a natureza social e colaborativa da ação. “An individual cannot be understood without cultural means, and society cannot be understood without the agency of individuals (Engeström, 2001, citado por Edwards, 2017, p.42).

Capítulo II – Metodologia

Este estudo que procurou compreender como é operacionalizado o processo de transição do JI para o 1ºCEB de uma criança com RTP assentou numa investigação qualitativa num design de estudo de caso. O sistema de atividade utilizando a conceção oferecida pela CHAT foi o referencial analítico para compreender o contexto em que ocorreu a transição.

1. Abordagem de Investigação Qualitativa

A metodologia adotada em qualquer pesquisa depende do objeto em estudo, da sua natureza e dos objetivos do investigador. Esta investigação assentou num paradigma de investigação interpretativo uma vez que, o interesse esteve na interação entre as características de um determinado objeto, neste estudo a transição, e a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto. Como refere Erickson (1986), o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por parte de investigador constituem o interesse central da investigação.

Tendo por base a revisão de literatura realizada, a leitura de teorias e de estudos elaborados por autores nacionais e internacionais em torno do domínio em estudo após a definição dos objetivos da investigação a opção foi por uma investigação com recurso à metodologia qualitativa. Para Denzin e Lincoln (1994), “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (p.4).

Também Bogdan e Bilken (1994) apontam características na investigação qualitativa consideradas relevantes para este estudo:

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural;
- a natureza da investigação é descritiva;
- mais ênfase no processo do que no produto;
- os dados tendem a ser tratados de forma indutiva.

O presente estudo teve como objetivo obter uma visão abrangente do processo de transição através das perspetivas das participantes e ao mesmo tempo compreender quais os principais facilitadores e barreiras com que se debatem no terreno.

A investigação qualitativa permitiu uma análise em profundidade das características deste objeto de análise (a transição). Nesta investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais

e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16) e reportados com objetividade, clareza e precisão.

Esta abordagem de investigação qualitativa teve como objetivo a descrição de um processo de transição, permitindo ao analisá-lo, fomentar a discussão e tomada de decisões. Com este estudo procurou-se perceber a forma como foi realizada a articulação entre JI e 1º CEB no AE, bem como o contributo das práticas dos profissionais participantes e os resultados alcançados no processo de transição.

1.1. Estudo de caso intrínseco

Como design de investigação, foi utilizado o estudo de caso, centrado no contexto educativo de criança com RTP que transitou para o 1ºCEB no ano letivo 2020/2021 e entrámos “...em cena com um interesse sincero em aprender” (Stake, 2016, p.17). O foco deste estudo foi no interesse em compreender profundamente o processo da transição JI/1ºCEB, desta criança descrevendo, analisando e interpretando os dados recolhidos numa realidade existente, não interferindo nessa realidade, num design de estudo de caso intrínseco.

O caso estava dado, foi pré-selecionado existindo por isso um interesse intrínseco no caso e “estamos interessados (...) porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2016, p.19), sobre o qual recaiu o interesse da investigação e no qual o processo de transição foi realizado à luz do Dec.lei54/2018. As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que foram mobilizadas para a criança para o início do 1ºCEB abandonaram o modelo médico (explicação das dificuldades educacionais definidas em termos das características dos estudantes) e centraram-se no modelo educativo (dificuldades educacionais definidas em termos de contextos, organização e práticas). O importante foi compreender exclusivamente o caso particular e como refere Stake (2016) sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes porque para o estudo de caso intrínseco, em que o caso é dominante, o caso é da mais alta importância. Este era também um caso cujo processo individual da criança se apresentava com muita documentação que constituiu evidências da atividade desenvolvida pelos participantes no processo de transição. A finalidade foi a compreensão deste caso particular pelo interesse que ele despertou. Em todas as suas particularidades e no que elas têm em comum, este é em si um caso de interesse e com análises descritivas e inferenciais, o que caracteriza os estudos de caso qualitativos (Merriam,1988), o que se procurou foi a descoberta de novas compreensões, relações e conceitos.

Para Yin (1994) o estudo de caso permite explorar, descrever ou explicar a situação sob investigação. Ao se focar numa situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular o estudo de caso é para Merriam (1988) uma modalidade de investigação especialmente adequada para problemas práticos, para estudar questões ou situações difíceis da prática de todos os dias.

Este enquadramento metodológico permitiu estudar o fenómeno único da transição JI/1º CEB desta criança aprendendo sobre um problema em geral.

1.2. A Triangulação

A triangulação aparece como um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso permitindo obter, de duas ou mais fontes de informação que no caso deste estudo foram a análise documental e as entrevistas, dados referentes ao mesmo acontecimento a fim de aumentar a fiabilidade da informação.

Para Stake (2016) a maioria dos investigadores qualitativos acredita que existem múltiplas perspetivas de um acontecimento que necessitam ser representadas surgindo a triangulação como uma estratégia de validação.

2. Finalidade da Investigação

O processo de transição das crianças com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, do JI para o 1ºCEB, é um campo com poucos estudos, uma vez que, as recentes alterações legais no campo da Educação Inclusiva (Decreto-Lei, nº 54 de 2018) ainda não permitiram a realização de muitos.

Considera-se uma temática pertinente devendo os educadores de infância e os professores do 1ºCEB estar cada vez mais despertos para encontrar estratégias que promovam a articulação entre os dois ciclos destas crianças que colocam grandes desafios à comunidade escolar na criação de estratégias para as incluir verdadeiramente e poderem alcançar sucesso escolar. Este estudo que procurou compreender *“Como é operacionalizado o processo de transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico de uma criança com Relatório Técnico Pedagógico”* pode ter interesse no que respeita à compreensão deste processo de transição ao nível do envolvimento e participação (familiares e profissionais), preparação da criança/família para a fase seguinte, aspetos positivos/dificuldades encontrados neste processo. Tendo por base a revisão de literatura realizada foram depois definidos os objetivos desta investigação.

2.1. Objetivos da investigação

O conhecimento, a compreensão e a interpretação do processo de transição desta criança com RTP que vive um marco importante na sua vida com a transição do apoio pelos serviços da IPI no JI, para os serviços da EMAEI no 1ºCEB é central nesta investigação que tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Compreender como se operacionaliza o processo de transição para o 1º CEB da criança com medidas de apoio à aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Identificar e analisar os instrumentos utilizados no processo de transição;
- Conhecer as perspetivas dos participantes sobre o processo de transição da criança do JI para o 1ºCEB;
- Conhecer e descrever o papel dos participantes no processo de transição;
- Identificar contradições no sistema de transição.

2.2. Questões orientadoras de investigação

No sentido de “direcionar o olhar e o pensamento” (Stake, 2016, p.31) nesta investigação foram formuladas as seguintes questões orientadoras:

- Como foi preparada a transição? Que diligências foram tomadas?
- Qual foi o papel dos diferentes profissionais no processo de transição?
- Quais foram as perceções dos diferentes intervenientes no decorrer do processo de transição?
- O que consideram os diferentes intervenientes que poderia ter sido diferente no processo de transição?
- Que importância atribuem os diferentes profissionais aos procedimentos de transição?

3. Procedimentos Metodológicos

Referindo-se ao trabalho do investigador na investigação qualitativa, Bogdan e Bilken (1994), destacam a escolha dos instrumentos adequados, a objetividade e a atenção evitando condicionar o tipo e nível de participação dos sujeitos. As técnicas de recolha de dados escolhidas para este estudo (entrevistas e análise documental) permitiram obter conteúdo informativo para responder às questões levantadas.

O presente estudo compreendeu os períodos letivos anteriores à transição da criança (janeiro a setembro de 2020) e o decurso da transição (primeiro período letivo do 1º CEB entre setembro e dezembro de 2020) procurando conhecer e compreender o plano de transição, o papel assumido pelos intervenientes na tomada de decisões (parceria/ liderança) e os recursos disponíveis sendo que o “interesse permanente reside no caso particular” (Stake, 2016, p.52).

3.1. Participantes / Contexto de investigação

O presente estudo envolveu uma criança (adiante designada por J.) com 7 anos à data da transição e acompanhamento pela IPI, com RTP ao abrigo do DL 54/2018 e adiamento no processo de matrícula no ano letivo 2019/2020. Participaram neste estudo, como se pode ver na tabela 1, os profissionais que assumiram diferentes papéis neste processo de transição: a mediadora de caso IPI (terapeuta da fala na equipa há 8 anos e MC durante 4 anos), a educadora de infância (E) e a docente de educação especial (DEE) ambas docentes do quadro do agrupamento de escolas, tendo como formação base o curso de educadores de infância e com 40 e 39 anos de serviço respetivamente assim como a mãe (M) da criança em estudo.

Tabela 1- *Caracterização dos participantes no estudo*

| Participantes | Idade | Formação Inicial | Anos de serviço | Outra Informação |
|---|--------------|---------------------------------|------------------------|--|
| Mãe (M) | 40 | - | - | 9º ano de escolaridade Doméstica |
| Educadora de Infância (E) | 61 | Curso de educadores de infância | 40 | Docente do QA desde 2006 |
| Mediadora de Caso (MC) | 34 | Licenciatura em Terapia da Fala | 8 | MC durante 4 anos Pós-graduação em IPI |
| Docente de Educação Especial (DEE) | 62 | Curso de educadores de infância | 39 | Docente do QA (G 910) Experiência em IPI CESE em NEE |

Os contextos de investigação foram um JI e uma escola 1ºCEB de um AE da região do Alentejo criado no ano de 2004 por proposta da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA). Em dezembro de 2009, e tendo em conta a diversidade da população escolar com distintas características sociais, económicas e culturais, o agrupamento contratualizou com a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e a DREA um Contrato

Programa no âmbito do TEIP. Em fevereiro de 2013, foi homologado o Contrato de Autonomia (maior autonomia na gestão e organização dos recursos necessários, de forma a proporcionar as respostas adequadas, na prossecução de estratégias de inclusão e da criação de um clima educativo favorável às aprendizagens e à convivência, entre todas as crianças/alunos do agrupamento). Em junho de 2013 o AE, adquiriu a designação oficial e de acordo com o projeto educativo para o quadriénio 2018/2021, o AE “apresenta ainda respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dirigidas a crianças e alunos que delas necessitam para garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do Agrupamento” (p.5) sendo também “Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce, com a abrangência do concelho” (p.6). Outro aspeto referido no projeto educativo é diretamente relacionado com as grandes assimetrias culturais e sociais dos alunos do AE o que conduziu à adesão ao programa TEIP2 desde 2009 com o intuito de “melhorar as respostas educativas baseadas na realidade, desenhadas com inovação e potenciando recursos ajustados” (p.6). Como se pode ler no ponto 1 da secção VII do Regimento Interno aprovado em fevereiro de 2020 o AE “tem como princípio orientador garantir, de acordo com a diversidade de problemáticas existentes, as opções metodológicas subjacentes ao desenho universal e à abordagem multinível” que possibilitem formas de acordo com a legislação em vigor para “lidar com a diferença, adequar processos de ensino/aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno, mobilizar meios, para que cada um e todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa, de acordo com as suas potencialidades.” (p. 30)

3.2. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados

Atendendo aos objetivos do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: a análise documental e a entrevista aos participantes que tenham assumido diferentes papéis no processo de transição da criança. Procurou-se apresentar a informação recolhida de forma a facilitar a sua compreensão e a extração de conclusões relevantes para o problema de investigação. Os resultados obtidos pela análise documental e pelas entrevistas permitiram a elaboração do texto da investigação.

3.2.1. Análise documental

A recolha de dados foi feita com recurso à análise documental, procedimento que consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com o objetivo de descrever e representar o seu conteúdo de uma forma distinta da original, visando garantir a recuperação da

informação neles contida, possibilitando a sua difusão e uso com uma finalidade específica. “A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos” (Moreira, 2005).

Tabela 2 – Documentos consultados

| Documentos | |
|--|--|
| Equipa Local de Intervenção Precoce (ELIP) | <i>Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) – Plano de Transição</i> <i>Fichas de registo/contactos realizados pela mediadora de caso IPI entre janeiro e outubro de 2020 (1 - 17)</i> <i>Relatório Final IPI de 2020</i> |
| Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) | <i>Relatório Técnico Pedagógico (RTP)</i> <i>Relatório Trimestral - 1.º Período 2020/2021 de avaliação da aplicação das medidas definidas no RTP</i> <i>Ata de reunião EMAEI</i> |
| Legislação | <i>DL 281/2009 (SNIPI)</i> <i>DL 54/2018 (Educação Inclusiva).</i> |
| OUTROS | <i>Ata de reunião articulação EPE/1ºCEB</i> <i>Ata de reunião articulação IPI/1ºCEB</i> <i>Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018</i> <i>Projeto Educativo do AE</i> <i>Regimento Interno do AE</i> |

Como se pode verificar na tabela nº 2 foram consultados e analisados documentos formais da ELIP (o PIIP, o plano de transição e as fichas de registo/contactos realizados pela mediadora de caso IPI no ano letivo 2020/2021 e o Relatório Final IPI de julho de 2020) e da EMAEI (o RTP, o Relatório Trimestral - 1.º Período 2020/2021 de avaliação da aplicação das medidas definidas no RTP) e as atas de reunião EMAEI e de articulação (EPE/1ºCEB e IPI/1ºCEB) que nos ofereceram a possibilidade de confirmar (ou não) a existência de articulação entre os diversos participantes no processo de transição.

Foi também consultada e analisada a legislação DL 281/2009 (SNIPI), DL 54/2018 (Educação Inclusiva) e a Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018. Foram ainda consultados o Projeto Educativo do AE e o Regimento Interno do AE. Como nos diz Stake (2016) recolher “dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (p.84). Ao analisar os espaços de escuta, diálogo e negociação perspetiva-se a intencionalidade na construção de sentidos e conhecimentos e criação duma cultura de colaboração e entrelaçada entre todos. Os documentos analisados

pertencentes ao processo individual da criança na IPI poderão ser consultados assegurando a confidencialidade do estudo.

3.2.2. As entrevistas

Preconizou-se a utilização de fontes paralelas e simultâneas de informação, neste estudo a entrevista, para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. As entrevistas foram baseadas num guião flexível composto por perguntas abertas e fechadas que tiveram o propósito de recolher informação e também de esclarecimento, tendo sempre presente que «as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração» (Bogdan & Biklen, 1994, p.136). A referida flexibilidade do guião orientador permitiu a respeitar os quadros de referência dos entrevistados, a sua linguagem e categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é uma importante forma de recolha de informação, uma vez que, ao captar o discurso do sujeito permite ao investigador uma análise óbvia. É o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido. A entrevista constituiu-se numa importante fonte de recolha de informação ao permitir que o investigador coloque questões que facilitem a expressão das perceções/ experiências/ interpretações de um acontecimento pelos seus interlocutores acedendo assim ao máximo de autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Assim, e tendo por base a revisão de literatura efetuada e os referenciais da CHAT, foi elaborado um guião de entrevista semelhante para docentes titulares de grupo/turma dos dois níveis de ensino, mediadora de caso IPI e DEE e também para a mãe com o propósito de como refere Stake (2016) “descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p.81). As questões colocadas prenderam-se essencialmente com este processo de transição no sentido de identificar as dinâmicas, com que atores e em que espaços de interação. A opção por esta técnica de recolha de dados foi por ser a que poderia espelhar com maior precisão as conceções e as ações desenvolvidas. Os dados das entrevistas permitiram conhecer e ofereceram a possibilidade de comparação dos pontos de vista dos participantes que compartilharam o mesmo objeto e cuja atividade foi tomada como ponto de partida da análise.

Os guiões das entrevistas elaborados foram semelhantes de forma a poder obter as falas dos participantes sobre o processo de transição desta criança.

Tabela 3 – Guiões de entrevista – temas centrais

| Guiões de entrevista – temas centrais | |
|---|---|
| Entrada na escola | <i>Fatores para a escolha da escola atual Expectativas e preocupações relativos a este processo de transição Alterações após a transição</i> |
| Procedimentos de transição | <i>Como foi conduzido o processo Participação de cada um dos sujeitos Práticas de acompanhamento prestadas à criança e família antes e após a transição;</i> |
| Articulação entre participantes | <i>Forma como se organizou a comunicação Práticas de transição que os profissionais envolvidos desenvolveram com vista a partilhar informação e promover a articulação Quais os documentos utilizados neste processo e a sua finalidade</i> |
| Apoios à criança | <i>Procedimentos e práticas de apoio prestados à família e à criança Enquadramento legal</i> |
| Avaliação geral do processo de transição | <i>Informações acerca dos fatores que contribuíram para o processo de transição Importância que atribuem ao processo de transição Atividades de transição gostariam de ter realizado</i> |

Conforme mostrado na tabela 3 os guiões eram compostos pelos seguintes temas centrais:

1 - Entrada na escola – que diz respeito aos fatores para a escolha da escola atual, expectativas e preocupações relativos a este processo de transição assim como alterações após a transição;

2 - Procedimentos de transição – como foi conduzido o processo e participação de cada um dos sujeitos, práticas de acompanhamento prestadas à criança e família antes e após a transição;

3 - Articulação entre participantes – refere-se à forma como se organizou a comunicação e às práticas de transição que os profissionais envolvidos desenvolveram com vista a partilhar informação e promover a articulação, quais os documentos utilizados neste processo e a sua finalidade;

4- Apoios à criança - procedimentos e práticas de apoio prestados à família e à criança, tendo em vista a inclusão da criança no 1ºCEB e respetivo apoio à família e seu enquadramento legal;

5 - Avaliação geral do processo de transição – avaliar o processo de transição com o objetivo de recolher informações acerca dos fatores que contribuíram para o processo de transição, à importância que atribuem ao processo de transição e que atividades de transição gostariam de ter realizado.

A principal vantagem da utilização da entrevista semiestruturada, é a sua flexibilidade pois apesar de ser planeada antecipadamente é possível mudar a direção das perguntas conforme as respostas. “As perguntas principais devem estar sempre presentes na mente do entrevistador, devem ser cuidadosamente elaboradas algumas perguntas exploratórias, e fazer de vez em quando a pergunta idiota de recapitulação” (Stake, 2016, p.82) e realizadas num ambiente informal, descontraído, sem pressões, procurando sempre deixar os entrevistados responder e falar livremente dos seus pontos de vista. Para Stake (2016) é fundamental ouvir e tomar algumas notas sendo que o entrevistador deve “manter-se no controlo da recolha de dados, pensando na forma que o relato virá a ter por escrito” (p.82). Os guiões de entrevista foram validados por duas especialistas, de duas instituições de ensino superior, que comentaram a primeira versão dos guiões com sugestões, as quais foram integradas na versão final. Numa fase posterior à validação dos guiões das entrevistas (Apêndices V,VI, VII, VIII e IX) foram realizados contactos telefónicos com os participantes para agendar a realização das entrevistas e o local para a realização das mesmas. As entrevistas foram realizadas em junho de 2021, de forma individual e recorrendo à gravação áudio. Antes da realização das mesmas foi novamente reforçado o princípio da confidencialidade. Foram entrevistadas a mãe da criança em estudo (ao início da manhã numa esplanada escolhida pela própria), a mediadora de caso IPI (ao início da manhã no domicílio), a educadora de infância (no JI em horário pós-letivo) e a docente de educação especial (na EB em horário pós-letivo) . A docente 1ºCEB não pôde ser entrevistada por se encontrar de atestado médico de longa duração. Após a realização das entrevistas, que tiveram a duração aproximada de trinta minutos cada uma, estas foram transcritas com o objetivo de se proceder a uma análise de conteúdo em que os dados foram categorizados. Foram elaboradas grelhas de análise e definidas categorias e subcategorias mantendo presentes os objetivos do estudo. Os registos permaneceram na posse das investigadoras podendo ser consultados sem quebra dos aspetos de ordem ética.

3.3. Dimensão ética da investigação

Para a realização do estudo, em primeiro lugar foi efetuado pedido de autorização ao AE (Apêndice I) a que pertencem os equipamentos educativos (JI e escola 1ºCEB) e ao SNIPI (Apêndice II) e a assinatura de consentimento informado e esclarecido por parte dos participantes (Apêndice IV). A todos foi entregue uma breve descrição escrita dando a conhecer a natureza do estudo (Apêndice III) e dada a garantia que a informação obtida apenas seria utilizada no âmbito do mesmo. Os profissionais e a mãe foram convidados a

participar e informados sobre os objetivos do estudo, o tempo estimado, a possibilidade de interromper, os benefícios associados à participação no referido estudo e pedida autorização uma vez que as “recolhas de dados de casos educacionais envolvem pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal” (Stake, 2016, p.74). Antes da realização (e gravação) das entrevistas, foi reafirmada a natureza voluntária da participação bem como o carácter anónimo da informação recolhida e fornecido documento para obter consentimento informado. Foram ainda esclarecidos acerca do carácter anónimo do estudo bem como das garantias de confidencialidade (garantida através da atribuição de um nome fictício /siglas). Foi também garantida a informação sobre a divulgação dos resultados no final do estudo.

3.4. Procedimento de análise de dados

Após a recolha dos dados, houve a necessidade de tratamento da informação e neste estudo, a análise de conteúdo afigurou-se a mais adequada à técnica de entrevista pela sua função de complementaridade (Lessard-Hébert et al., 2005). Para Bardin o termo análise de conteúdo designa: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (citado por Câmara, 2013, p.182). O principal objetivo foi, pois o de transformar a informação recolhida de forma que esta tivesse significado para o investigador.

Na análise de conteúdo das entrevistas a dificuldade inicial foi a definição das categorias e subcategorias. Foram depois elaboradas tabelas de análise de conteúdo onde, como se pode ver nos apêndices X, XI e XII o conteúdo das entrevistas foi agrupado em categorias e subcategorias definidas de acordo com os objetivos do estudo sendo que na coluna unidades de registo se encontram fragmentos de texto, que poderiam ou não ser frases completas do discurso dos entrevistados. O procedimento de análise de dados composto pelas tarefas de redução de dados, disposição e transformação de dados, obtenção e verificação de conclusões possibilitou ter unidades de informação elementares e compreensivas. A apresentação dos dados de forma operativa para responder às perguntas da investigação facilitou a sua compreensão e a apresentação de conclusões que procuraram dar resposta às questões de investigação.

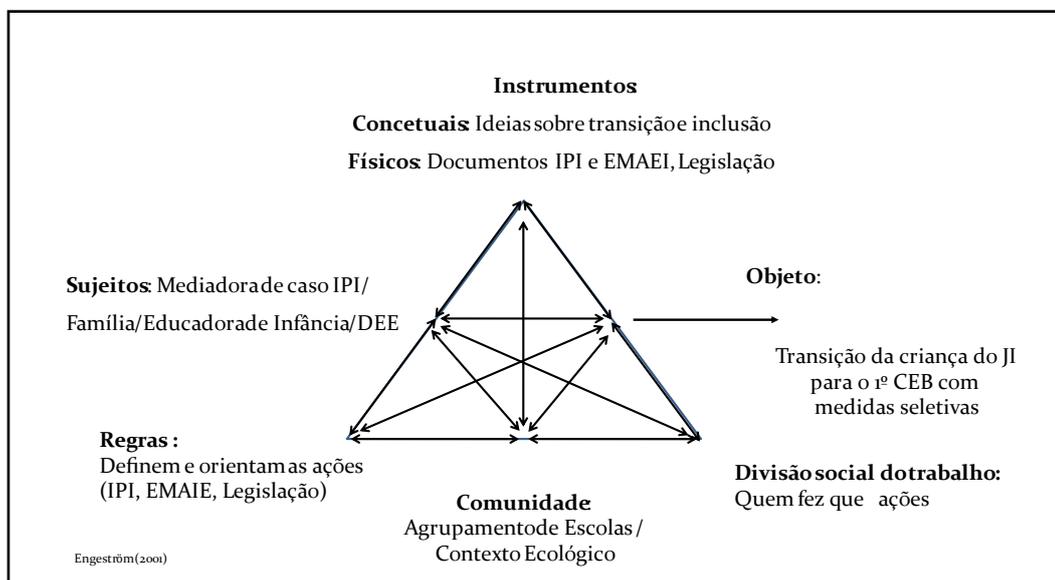
Nesta investigação, com anteriormente referido, foi utilizada a conceção oferecida pela CHAT e o sistema de atividade proposto por Engeström (1987) que adaptado ao presente estudo permitiu identificar as componentes envolvidas na atividade de transição. O estudo

começou pela ligação dos vários componentes do triângulo de atividade (Figura 4) à investigação que estava a ser desenvolvida:

- Qual a atividade em estávamos interessados?
- Porque aconteceu a atividade?
- Quem estava envolvido na atividade?
- Quais os instrumentos de mediação que regularam o desempenho da atividade?
- Quem era responsável pelo quê e como estavam os papéis organizados?
- Qual é o contexto em que a atividade foi realizada?
- Qual era o resultado desejado pela realização esta atividade?

Cada uma das suas componentes (sujeitos, regras, divisão do trabalho, instrumentos, comunidade e objeto) foram consideradas como categorias no sistema que se apresenta na representação triangular abaixo.

Figura 5 - Sistema de atividade da transição - Teoria da atividade



O Sistema de Atividade da Transição
Teoria da Atividade

Esta abordagem ajudou a identificar áreas durante a investigação e também na decisão sobre quais recursos seriam necessários durante a análise.

Esta análise assumiu particular importância para identificar as contradições internas do sistema enquanto fontes de tensão, perturbação e, eventualmente, mudanças no desenvolvimento. Neste capítulo foi apresentada a metodologia utilizada nesta investigação. De seguida serão apresentados os dados recolhidos.

Capítulo III – Análise dos dados

1. O caso em estudo

A investigação tem demonstrado que a variável tempo é crucial e quanto mais precoce for a intervenção maior será o impacto no desenvolvimento da criança. A “ideia de precoce vem da noção de intervir (...) logo que possível, logo que necessário” (Franco, 2015, p.25).

A criança, cujo processo de transição esteve em estudo, nasceu em março de 2013, e como constava no seu RTP (2020) foi referenciada para a IPI em agosto de 2014, pelo seu Médico de Família por apresentar “atraso global de desenvolvimento, com hipotonia generalizada”(p.1).

No ano letivo 2019/2020 “beneficiou de adiamento à matrícula no 1º ano” (RTP, 2020, p.2) ao abrigo do Dec. Lei 176/2012 que no seu artigo 8º refere que em “situações excecionais previstas na lei, o membro do Governo responsável pela área da educação pode autorizar, a requerimento do encarregado da educação, a antecipação ou o adiamento da matrícula no 1.º ciclo do ensino básico.” Iniciou em setembro de 2020 a frequência do 1º CEB numa escola do mesmo AE que o JI - uma transição em tempos de Pandemia Covid 19 e com RTP.

Até março de 2020 teve sessões de Terapia Ocupacional, Equitação Terapêutica e Natação como referido o seu RTP (2020). Constava também do RTP a informação relativa à situação clínica e aos acompanhamentos em consultas de várias especialidades: “Apoio ao Desenvolvimento, consulta de Otorrinolaringologia, consulta de Fisiatria, consulta de Oftalmologia, consulta de Genética e consulta de Neuropediatria” (RTP, 2020, p.3).

Tal como sugere Santos (2020), a atenção durante a elaboração do RTP desta criança esteve centrada na observação atenta do comportamento da criança valorizando as suas potencialidades e não num diagnóstico ou percentil. Após a leitura do mesmo pareceu-nos terem assumido especial destaque as informações descritivas sobre as competências da criança:

gosta de brincar com os pares (...) acompanhar o grupo nas atividades manifestando vontade de aprender (...) consegue iniciar e manter-se numa atividade dirigida cerca de 30 a 40 minutos (...) participa no preenchimento do Mapa das Presenças e no Calendário do Tempo. (2020, p.2)

Em termos de representação gráfica “com o reforço do adulto, já reproduz a figura humana completa, começa a representar a casa de forma rudimentar e pinta dentro dos contornos.” No que concerne à sua motricidade fina “usa a tesoura cortando, mas ainda não recortando. Faz colagens e pintura com pincel de forma autónoma. Gosta de modelar plasticina, massa de cores e barro”. Continuando a analisar a informação constante no seu RTP em nosso entender identificámos o enfoque dado às competências da criança: “É capaz de contar, com ajuda (...) Gosta muito de fazer puzzles. Já começa a revelar interesse pelas letras, identifica letras iguais em jogos e em palavras” (2020, p.2). Outro aspeto referido foram as questões comportamentais e a “dificuldade em controlar o seu próprio comportamento e dificuldade em aceitar frustrações e insucessos (...) reage com protestos quando as rotinas saem um pouco do seu controlo e por vezes tenta agredir o adulto” (2020, p.2) onde destacamos que os elementos da EMAEI referiram “a necessidade de apoio proximal do adulto para garantir a regulação emocional da menor e garantir a diferenciação pedagógica que permita a sua verdadeira inclusão e participação em todas as atividades desenvolvidas” (RTP, 2020, p.3). Relativamente ao desenvolvimento da linguagem/fala, apresentava “evidentes evoluções quer ao nível da compreensão, quer ao nível da expressão verbal oral” e de acordo com a informação disponível no RTP conseguia “iniciar a interação com o outro utilizando comunicação verbal oral” e

realizar dois ou mais turnos de conversação, partilhando informação correta nas suas respostas. Participa nas conversas do grupo, contando as suas novidades. Levanta o dedo para tomar a vez. Consegue descrever imagens através da construção de frases. Revela interesse em atividades de divisão silábica (2020, p. 2).

Este RTP realizado ao abrigo do Dec. Lei 54/2018, revela profundas alterações ao se afastar da conceção de que é necessário categorizar para intervir baseando-se sim, numa avaliação para a aprendizagem com vista “ao direito de todas as crianças e alunos no acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”(artigo3º).

Parece-nos, no entanto, que estes descritivos sobre as competências da criança poderiam estar contextualizados, indicando quais as situações em que são visíveis as competências, através de elementos de documentação pedagógica, e mais em sintonia com a proposta de avaliação das aprendizagens, preconizada pelas OCEPE (2016). Documentar o processo e as aprendizagens das crianças “corresponde à criação de evidências que possibilitam avaliar o que vai sendo feito e são a base para planificar as próximas etapas” e podem ser “produzidos

pelo/a educador/a, como os registos de observação, ou fotografias e vídeos destinados a documentar as experiências do grupo ou de uma criança” ou “decorrem do trabalho realizado no dia a dia do jardim de infância: trabalhos das crianças, registos feitos com as crianças (do que dizem ou fazem), ou pelas crianças, registos escritos, ou fotos, feitos por familiares das crianças” (Silva et al., 2021, pp.84-86).

2. Apresentação e análise dos dados do estudo

Os dados do estudo foram organizados de acordo com os objetivos da investigação. Descrevemos e analisamos alguns aspetos do processo de transição desta criança com RTP (Decreto-lei 54/2018) que consideramos ser exemplos significantes, sobre a transição socialmente mediada. A análise como anteriormente referido, foi apoiada pela perspetiva da CHAT e pelo esquema proposto por Engeström (2001) na qual a atividade em que participaram os diversos intervenientes esteve em permanente construção, e decorreu da dinâmica interativa entre as várias componentes do sistema de atividade.

A transição foi analisada enquanto atividade com uma finalidade particular, a passagem do jardim de infância para o 1º ciclo do CEB, sendo o descritivo interpretativo que se segue suportado pela análise documental. Os dados apresentados estão organizados segundo uma lógica temporal onde consideramos o processo de transição da criança do JI para o 1º CEB visto como um processo que teve início cerca de seis meses antes da mudança de ciclo de acordo com a indicação do SNIPI (Dec. Lei n.º 281/2009) e continuou durante o 1º período letivo do 1ºCEB envolvendo a família, a criança e os diferentes profissionais. Foram analisados procurando fornecer uma visão geral da atividade (transição) onde os sujeitos (mãe, mediadora de caso, educadora de infância, professora 1ºCEB, DEE) estiveram em interação num determinado contexto cultural (legislação e cultura de escola do AE) e historicamente dependentes (contexto pandemia COVID19) pelo que a análise foi feita à luz da trajetória de vida em que as ações se sucederam. Apresentamos de seguida os dados obtidos a partir da análise documental e da análise de conteúdo das entrevistas.

2.1. Análise documental

Para que um conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos intervenientes estejam dirigidos a um fim específico definido a partir de uma necessidade percebida por todos. Na preparação da transição, ponto de partida sobre o qual se trabalhou e que suscitou a ação dos sujeitos, os instrumentos (físicos e concetuais)

constituíram-se meios para alcançar o objeto da atividade - a transição do JI para o 1ºCEB. A transição que teve lugar no ano letivo 2020/2021, de acordo com o Dec. Lei n.º 176/2012 segundo o qual todas as crianças “com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos devem frequentar o regime de escolaridade obrigatória”, aconteceu após um ano de adiamento à matrícula.

Tabela 4

Instrumentos (físicos e concetuais)

|  | Instrumentos | |
|---|--|---|
| | Físicos | Concetuais |
| Mãe | | <ul style="list-style-type: none"> - “deve continuar numa turma regular” (registo/contactos, 2020, 1). - “ não mostra preocupações com o desenvolvimento” (registo/contactos, 2020, 2). - “principais preocupações continuam a ser relacionadas com as dificuldades (...) quando transitar para o 1.º ano e que poderão vir a comprometer o seu desempenho e sucesso.” (RTP, 2020, p.4). |
| Mediadora de caso | - “Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) com o levantamento de preocupações e necessidades e a definição de objetivos e de estratégias que visam promover o desenvolvimento da criança.” (RTP, 2020, p.9) | - “articulação com a Educadora Titular para partilha de informação relativa ao trabalho desenvolvido” (Relatório Final IPI, 2020). |
| Educadora de Infância | <ul style="list-style-type: none"> - “Estabelecer com o 1º ciclo uma relação de articulação cooperação com vista ao favorecimento da continuidade educativa.” (Regulamento Interno do AE, artigo 40º, alínea i) Processo de Transição) - “Na transição (...) será realizado um trabalho de articulação entre a Educadora e a Docente do 1º ano de escolaridade, bem como outros intervenientes envolvidos no percurso escolar da criança, para que todo o processo educativo decorra de forma adequada e contínua.” (RTP, 2020, p.9) | <ul style="list-style-type: none"> - “beneficia em frequentar o ensino regular, estando progressivamente a realizar aprendizagens e a apresentar um comportamento (...) adequado ao contexto escolar.” (registo/contactos, 2020, 1). - “garantir a diferenciação pedagógica que permita a sua verdadeira inclusão e participação em todas as atividades desenvolvidas.” (relatório trimestral do 2º período 2019/2020). - “gosta de brincar com os pares e de acompanhar o grupo nas atividades manifestando vontade de aprender.” (Ata EMAEI, 2020) |
| Professora 1ºCEB | <ul style="list-style-type: none"> - “estratégias de apoio(...)estimulação da autoconfiança e reforço positivo.” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) - “dificuldades em seguir qualquer atividade durante maiores períodos (...) e em aceitar frustrações e insucessos reagindo através da negação e birras que têm vindo a diminuir quer, pelas estratégias utilizadas pelos adultos de referência quer, porque começa a ter mais facilidade em aceitar regras” (relatório trimestral 1º período letivo 2020/2021) | <ul style="list-style-type: none"> - “é importante que desde o início a palavra Inclusão seja mais do que uma miragem” (registo/contactos, 2020, 17) - “a necessidade de constante ajuda/supervisão”. (registo/contactos, 2020, 17) |
| Docente EE | | - “essencial manter as rotinas pois reage com muita dificuldade à mudança (...) pouca autonomia e sentido de responsabilidade pelo que está sempre acompanhada ou supervisionada por um adulto” (1ºRelatório Trimestral DEE, 2020) |

A análise dos documentos indicados na tabela anterior parece evidenciar que os documentos utilizados pela IPI e pela EMAEI funcionaram como mediadores da atividade e a consulta do Regulamento Interno do AE permitiu encontrar no seu artigo 40º referência às competências dos educadores de infância que na alínea i) remetem para o Processo de

Transição “estabelecer com o 1º ciclo uma relação de articulação cooperação com vista ao favorecimento da continuidade educativa.”

De acordo com o definido pelo SNIPI (Dec. Lei nº 281/2009) e como ficou registado no RTP (2020) no ponto relativo aos “procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas” a MC elaborou o “Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) com o levantamento de preocupações e necessidades e a definição de objetivos e de estratégias que visam promover o desenvolvimento da criança ” (p.9). No plano de transição (documento da IPI anexo ao PIIP) estavam descritos, se pode ver no anexo 1, os vários passos a dar e as ações a desenvolver (regras implícitas, normas vigor dentro de uma comunidade particular - ELIP) com a criança, com a família, com o JI e com a escola do 1º CEB. Fazia também referência aos documentos a elaborar e a partilhar onde/quando e com quem e por quem na preparação da transição e passagem da IPI para a EMAEI.

A legislação é o instrumento físico, mas também uma regra explícita, ao abrigo da qual foi elaborada toda a documentação que contém informação do percurso escolar e descrição da criança sendo que esta transição foi preparada à luz do Dec. Lei nº 281/2009 (SNIPI) e do Dec. Lei 54/2018 (Educação Inclusiva).

Como previa a legislação em vigor atendendo às suas características/dificuldades a criança iniciou o 1ºCEB com medidas universais (art.º 8) e em seu complemento medidas seletivas (Art.º 9.º) e na transição de ciclos “será realizado um trabalho de articulação entre a Educadora e a Docente do 1º ano de escolaridade, bem como outros intervenientes envolvidos no percurso escolar da criança, para que todo o processo educativo decorra de forma adequada e contínua” (RTP, 2020, p.9).

O sistema de atividade reconhece também a importância da linguagem (oral e/ou escrita) enquanto instrumento concetual, que reflete o pensamento, utilizado pelos sujeitos seja durante as reuniões, na elaboração dos documentos escritos ou na partilha de informação. A comunicação que foi mantida pela MC com os restantes sujeitos envolvidos na atividade parece ter-se constituído num instrumento mediador da atividade capaz de influenciar comportamentos por exemplo na “articulação com a Educadora Titular para partilha de informação relativa ao trabalho desenvolvido” (Relatório Final IPI, 2020) com a criança e passos a dar relativamente ao processo de transição nomeadamente elaboração de documentação e marcação de reuniões como se pode ler no plano de transição (2020).

A leitura dos documentos revelou as ideias da mãe sobre a transição no início do processo “deve continuar numa turma regular” (registo/contactos, 2020, 1) uma vez que “ não mostra

preocupações com o desenvolvimento” (registo/contactos, 2020, 2). Todavia mais perto da data da matrícula e na elaboração do RTP já referiu que as “principais preocupações continuam a ser relacionadas com as dificuldades (...) quando transitar para o 1.º ano e que poderão vir a comprometer o seu desempenho e sucesso.” (RTP, 2020, p.4).

A ideia que cada um dos participantes tinha da transição constituiu-se como instrumento concetual que mediou e influenciou a atividade. Na visão da educadora de infância a criança beneficiaria “em frequentar o ensino regular” após a transição pois estava “progressivamente a realizar aprendizagens e a apresentar um comportamento (...) adequado ao contexto escolar.” (registo/contactos, 2020, 1). O relatório trimestral do 2º período 2019/2020 também parecia evidenciar a conceção e importância atribuída pela educadora de infância a uma educação inclusiva “garantir a diferenciação pedagógica que permita a sua verdadeira inclusão e participação em todas as atividades desenvolvidas”.

Em nosso entender, os outros participantes também parecem atribuir significativa importância à inclusão a par da importância dada aos instrumentos físicos (RTP) para legitimar os apoios e as medidas mobilizadas. Para a professora do 1º CEB as “estratégias de apoio (...) estimulação da autoconfiança e reforço positivo.” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) a par da ideia que tendo em atenção “a necessidade de constante ajuda/supervisão” e características da criança “é importante que desde o início a palavra Inclusão seja mais do que uma miragem” (registo/contactos, 2020, 17). O RTP (2020) poderá eventualmente ter-se constituído num instrumento útil na criação de um ambiente estimulante e inclusivo no processo de transição pela descrição que fazia da criança, das suas competências e características.

A análise dos relatórios de avaliação do 1º período da DEE e da docente 1ºCEB em nosso entender sublinham nas descrições que fazem da criança por um lado as dificuldades, mas enfatizam as estratégias e os sucessos: “essencial manter as rotinas pois reage com muita dificuldade à mudança (...) pouca autonomia e sentido de responsabilidade pelo que está sempre acompanhada ou supervisionada por um adulto” (1ºRelatório Trimestral DEE, 2020). Outro aspeto referido são as “dificuldades em seguir qualquer atividade durante maiores períodos” por um lado e por outro a dificuldade em “aceitar frustrações e insucessos reagindo através da negação e birras” realçando depois “que têm vindo a diminuir quer, pelas estratégias utilizadas pelos adultos de referência quer, porque começa a ter mais facilidade em aceitar regras” (relatório trimestral 1º período letivo 2020/2021). A informação presente

neste relatório parece remeter para uma avaliação descritiva que evidenciou todas as aquisições mesmo as mais pequenas e que poderá ter possibilitado o delinear dos passos seguintes e procurado assegurar os apoios necessários à criança.

As regras da IPI e da EMAI definiram e orientaram as ações dos participantes e a utilização dos instrumentos como sugere a análise dos documentos referidos na tabela 5.

Tabela 5

Regras IPI e EMAI

|  | Regras | |
|---|--|---|
| | IPI | EMAEI |
| Mãe | - “contacta telefonicamente a mediadora de caso” (registo/contactos, 2020, 9) | - “No ato da matrícula (...) referir (...) necessidades educativas especiais.” (registo/contactos, 2020, 13). - “manter-se presente na vida escolar” (registo/contactos, 2020, 16). |
| Mediadora de caso | - “no próximo ano letivo os apoios serão mantidos por outras entidades.” (registo/contactos, 2020, 1). - “mostrou total disponibilidade para contacto caso a mãe necessite esclarecer alguma dúvida.” (registo/contactos, 2020, 16). - “no passado ano letivo tinha começado a tentar que a mãe se autonomizasse embora tivesse notado muitas vezes que era preciso um acompanhamento mais proximal.” (registo/contactos, 2020, 17) - “uma vez que (...) transitou este ano letivo para o 1º ciclo é chegado o momento desta Equipa de Intervenção Precoce proceder à cessação do processo (...) há da nossa parte a necessidade de agendar uma reunião convosco (Professora Titular e Docente de Educação Especial)”. (email para professora 1ºCEB 06/10/2020) | - “informou a mãe (...) sobre o período para a realização da matrícula no 1º ano do 1º ciclo, contudo alertou que a mesma aguardasse por indicação da educadora titular (...) concordou.” (registo/contactos, 2020, 5). - “Reuniões periódicas com a mãe (...) o acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa e sumativa, bem como a toda a informação respeitante ao processo educativo da criança (...) o envolvimento (...) nas tomadas de decisão e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.” (RTP, 2020) |
| Educadora de Infância | | - “a matrícula apenas deve ser realizada após a elaboração dos documentos da legislação 54/2018” (registo/contactos, 2020, 8). - “definidas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ao abrigo do decreto-lei 54/2018 de 6 de julho: Art.º 8º Medidas Universais (...) Art.º 9º Medidas Seletivas (...) Art.º 11º Recursos Existentes na Comunidade (...) Art.º 28º Adaptações ao processo de avaliação (...) a necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal.” (Ata de reunião EMAEI, 2020) - “O RTP foi anexado ao processo de matrícula.” (registo/contactos, 2020, 14). |
| Professora 1ºCEB | | - “importância de saber como é que as medidas definidas no RTP vão ser operacionalizadas de forma que a criança não se sinta perdida e a transição se faça da forma mais natural e tranquila possível.” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) - “Tendo em conta a avaliação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes do(a) aluno(a), o Conselho de Turma/Docentes considerou que a aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico se revelou: Eficaz em todas as áreas.” (relatório trimestral 1º período letivo 2020/2021) |
| Docente EE | | |

De acordo com as orientações do SNIPI para as suas funções a MC promoveu reuniões “periódicas com a mãe (...) o acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa e sumativa, bem como a toda a informação respeitante ao processo educativo da criança (...) o envolvimento (...) nas tomadas de decisão e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (RTP, 2020, p. 9).

A educadora de infância lembrou a mãe que “a matrícula apenas deve ser realizada após a elaboração/avaliação dos documentos da legislação 54/2018” (registo/contactos, 2020, 8).

Quando a criança transitou para o 1ºCEB, deu-se, de acordo com a legislação em vigor, a mudança do enquadramento legal da IPI para o da EMAEI tendo no início no mês de outubro de 2020 tido lugar uma reunião de articulação (registos/contactos, 2020, 17) após a qual e de acordo com as orientações emanadas do SNIPI foi cessado o processo da criança na IPI. O terminar do acompanhamento realizado pela IPI e pela MC (de acordo com as orientações do SNIPI) e ao qual a leitura dos documentos parece sugerir que a mãe estava muito habituada, foi sendo antecipado e preparado pela MC ao ter informado a mãe que “no próximo ano letivo os apoios serão mantidos por outras entidades” (registo/contactos, 2020, 1) ressaltando que teria “total disponibilidade para contacto caso a mãe necessite esclarecer alguma dúvida” mesmo após a transição para o 1ºCEB (registo/contactos, 2020, 16).

A análise documental parece revelar a confiança que a mãe depositava no serviço da IPI e na MC por exemplo quando esta a informou “sobre o período para a realização da matrícula no 1º ano do 1º ciclo” e “alertou que a mesma aguardasse por indicação da educadora titular (...) concordou” (registo/contactos, 2020, 5), quando “contacta telefonicamente a mediadora de caso” (registo/contactos, 2020, 9) no sentido desta a orientar ou ligou para fazer em conjunto com a MC “o levantamento das dúvidas acerca do próximo ano letivo” (registo/contactos, 2020, 11).

Estes comportamentos se por um lado nos levaram a referir a confiança que depositava na MC por outro lado parecem poder indicar alguma dependência. Relativamente a este último aspeto e de acordo com as orientações do SNIPI a MC “no passado ano letivo tinha começado a tentar que a mãe se autonomizasse embora tivesse notado muitas vezes que era preciso um acompanhamento mais proximal” (registo/contactos, 2020, 17) através de indicações como por exemplo: no ato da matrícula referir as “necessidades educativas especiais” (registo/contactos, 2020, 13), depois da transição para o 1ºCEB “manter-se presente na vida escolar” (registo/contactos, 2020, 16).

Como anteriormente referido o processo de transição foi elaborado seis meses antes pela MC de acordo com as orientações do SNIPI. O RTP foi revisto em reunião de EMAEI onde

“foram definidas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ao abrigo do decreto-lei 54/2018 de 6 de julho: art.º 8º Medidas Universais (...) art.º 9º Medidas Seletivas (...) art.º 11º Recursos Existentes na Comunidade (...) art.º 28º Adaptações ao processo de avaliação (...) a necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal” (ata de reunião EMAEI, 2020).

A professora 1ºCEB coordenadora da implementação das medidas propostas (n.º10 do Art.º 21.º) referiu na reunião de articulação EPE e 1ºCEB, a “importância de saber como é que as medidas definidas no RTP vão ser operacionalizadas de forma que a criança não se sinta perdida e a transição se faça da forma mais natural e tranquila possível” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) sendo que estas preocupações também podem ser reflexo de alguma preocupação/ansiedade perante a descrição da criança que ainda não conhecia.

A criança teve durante o 1º período letivo as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão previstas no seu RTP que “foi anexado ao processo de matrícula” pela educadora de infância (registo/contactos, 2020, 14). Conforme relatório trimestral de avaliação da aplicação das medidas definidas no RTP “tendo em conta a avaliação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes do(a) aluno(a), o Conselho de Turma/Docentes considerou que a aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico se revelou: Eficaz em todas as áreas” (relatório trimestral 1º período letivo 2020/2021) pelo que a criança não necessitou de reavaliação pela EMAEI.

De acordo com a análise documental efetuada a comunidade onde decorreu este processo de transição compartilhou o objeto da atividade por meio das regras (explícitas e implícitas) que clarificaram o que era esperado de cada um. Sublinhamos que em nosso entender e perante a análise documental já realizada, a MC durante o período em que decorreu o processo de transição para o 1ºCEB procurou envolver e partilhar informação com todos os sujeitos envolvidos.

A partilha de informação pelos diversos profissionais envolvidos neste processo de transição procurou ser um garante que a criança ficasse no grupo turma certo após a transição. Como foi possível ler na ata EMAEI (2020) é uma criança que “gosta de brincar com os pares e de acompanhar o grupo nas atividades manifestando vontade de aprender” (Ata EMAEI, 2020).

A comunidade é o contexto social e cultural, meio ambiente em que os participantes se movimentaram na realização do processo de transição que esteve em estudo como se pode ver na tabela 6.

Tabela 6*Comunidade – Contexto ecológico*

|  Comunidade - contexto ecológico | |
|--|---|
| Mãe | |
| Mediadora de caso | <ul style="list-style-type: none"> - "...centrada na família, ...reuniões e contactos telefónicos...sempre que necessário...levantamento de preocupações e necessidades e a definição de objetivos e de estratégias que promovam o desenvolvimento" (Relatório final IPI 2019/2020). - "apresentação do relatório final (...) avaliação dos objetivos definidos no Plano Individual de Intervenção Precoce." (registo/contactos, 2020, 15). |
| Educadora de Infância | <ul style="list-style-type: none"> - "nos anos anteriores era realizada visita das crianças finalistas à sala de 1º ano da EB (...) mas este ano o mesmo não será realizado." (registo/contactos, 2020, 8) - "gosta de brincar com os pares e de acompanhar o grupo nas atividades manifestando vontade de aprender" (Ata EMAEI, 2020). - "identificar casos/situações de aprendizagem ou de contextos social e/ou familiar nas diversas turmas do 1º Ano" (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020). |
| Professora 1ºCEB | <ul style="list-style-type: none"> - "delinear estratégias de apoio e/ou compensação educativa para as diversas turmas do 1º Ano" (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020). - (...) a importância de dar continuidade e/ou iniciar as terapias e avaliações sugeridas nos respetivos processos educativos dos alunos." (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) - "é certo que irá haver preocupações acentuadas com os apoios num ano atípico como este (...) não há um único pai ou mãe que não esteja preocupado." (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020) |
| Docente EE | |

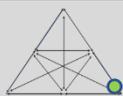
A partir do dia 16 de março de 2020, data em que foram suspensas as atividades letivas devido à Pandemia COVID19, o apoio direto pela IPI também foi suspenso e a intervenção passado a ser "...centrada na família, ...reuniões e contactos telefónicos...sempre que necessário...levantamento de preocupações e necessidades e a definição de objetivos e de estratégias que promovam o desenvolvimento" da criança (Relatório final IPI 2019/2020). De acordo com a informação disponível nos documentos e após a sua análise em nosso entender a informação orientadora dos passos a dar no processo de transição foi circulando pelos participantes dos diferentes contextos ecológicos envolvidos na transição (casa, JI, escola). A educadora de infância informou a mãe que "nos anos anteriores era realizada visita das crianças finalistas à sala de 1º ano da EB (...) mas este ano o mesmo não será realizado" (registo/contactos, 2020, 8). A MC procedeu à "apresentação do relatório final (...) avaliação dos objetivos definidos no Plano Individual de Intervenção Precoce" à mãe e à educadora de infância (registo/contactos, 2020, 15).

Na reunião de articulação EPE e 1ºCEB a futura professora do 1ºCEB alertou para "a importância de dar continuidade e/ou iniciar as terapias e avaliações sugeridas nos respetivos processos educativos dos alunos" sublinhando o contexto pandémico "é certo que irá haver

preocupações acentuadas com os apoios num ano atípico como este (...) não há um único pai ou mãe que não esteja preocupado” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020). A, já várias vezes referida, reunião de articulação que teve lugar no início do ano letivo 2020/2021 teve na ordem de trabalhos “identificar casos/situações de aprendizagem ou de contextos social e/ou familiar nas diversas turmas do 1º Ano” de acordo com informação que foi dada pelas educadoras de infância e também para em conjunto com as futuras professoras “delinear estratégias de apoio e/ou compensação educativa para as diversas turmas do 1º Ano” (Ata Articulação pré-escolar e primeiro ciclo, 2020).

Tabela 7

Divisão social do trabalho

|  Divisão social do trabalho | |
|---|--|
| Mãe | <ul style="list-style-type: none"> - “continue a estimulação quer ao nível dos tempos e atenção/concentração, quer ao nível da compreensão, expressão, quer em termos cognitivos.” (registo/contactos, 2020, 4) - “agendar atendimento na secretaria da escola (...) para realizar a matrícula, entregar documento do SASE, assim como, renovar o pedido de transporte” (registo/contactos, 2020, 9). - “fez o levantamento das dívidas acerca do próximo ano letivo.” (registo/contactos, 2020, 11) |
| Mediadora de caso | <ul style="list-style-type: none"> - “contactei telefonicamente a mãe (...) propostas atividades, partilha de estratégias (...) importante garantir regras (...) para minimizar birras.” (registo/contactos,2020, 3) - “Ações a desenvolver com a família: Informar o período e local das matrículas. Reunir para apresentar (...)o resumo da intervenção ao longo do ano letivo.” (Plano de transição - PIIP) - “Ações a desenvolver com o JI e a escola: Articular com a educadora titular para avaliação da documentação Dec. Lei 54/2018. Reunir com elementos do Agrupamento de Escolas (...) reunião de transição.” (Plano de transição - PIIP) - “esclarecimento de dúvidas acerca dos documentos necessários à matrícula” (registo/contactos, 2020, 10) - “acompanhou a mãe (...) na realização da matrícula.” (registo/contactos, 2020, 14) |
| Educadora de Infância | <ul style="list-style-type: none"> - “A Educadora Titular (...) entrou em contacto telefónico com a mediadora de caso” (registo/contactos, 2020, 6) - “Tanto a Educadora Titular como a Mediadora de caso fazem os possíveis para que... participe em futuros eventos online.” (registo/contactos, 2020, 7) - “a Educadora Titular solicitou à mãe (...) que enviasse por email questões sobre o 1º ano de escolaridade.” (registo/contactos, 2020, 8) |
| Professora 1ºCEB | |
| Docente EE | |

Os momentos de partilha de informação, como se pode ver na tabela 7, poderão ter tido especial relevância à luz do projeto educativo do AE (ao qual pertenciam o JI e a escola do 1ºCEB) pelo contexto com grandes assimetrias culturais e sociais onde está inserido e por apresentar para as crianças “respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão” com o propósito de “garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do

Agrupamento” (p.5). O AE para além de ser Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce também tinha aderido ao programa TEIP2.

As ações intermediárias foram realizadas pela participação individual dos vários intervenientes na atividade existindo uma divisão do trabalho como parecem sugerir os documentos referidos na tabela 5 na preparação do processo de transição (meses anteriores). Um desses documentos orientadores é o plano de transição IPI elaborado pela MC que refere as “ações a desenvolver com a família: Informar o período e local das matrículas. Reunir para apresentar o resumo da intervenção ao longo do ano letivo” e “ações a desenvolver com o JI e a escola: Articular com a educadora titular para avaliação da documentação Dec. Lei 54/2018. Reunir com elementos do Agrupamento de Escolas (...) reunião de transição” (Plano de transição - PIIP). No decorrer do período de confinamento (março de 2020 a junho de 2020) a MC contactou “telefonicamente a mãe (...) propostas atividades, partilha de estratégias (...) importante garantir regras (...) para minimizar birras” (ficha de registo/contactos, 2020, 3) e a educadora de infância “entrou em contacto telefónico com a mediadora de caso” (registo/contactos, 2020, 6) e “tanto a Educadora Titular como a Mediadora de caso fazem os possíveis para que (...) participe em futuros eventos online.” (registo/contactos, 2020, 7) Com base nos documentos analisados consideramos poder afirmar que o foco do trabalho (objeto) para os sujeitos envolvidos parecia estar em apoiar a criança e família a fazerem uma transição bem-sucedida com vista a alcançar a estabilidade na escola do 1º CEB, apoiar a sua sensação de bem-estar e promover o seu desenvolvimento. A educadora titular solicitou à mãe que “enviasse por email questões sobre o 1º ano de escolaridade” (registo/contactos, 2020, 8). A MC entrou novamente em contacto com a mãe para “esclarecimento de dúvidas acerca dos documentos necessários à matrícula” (registo/contactos, 2020, 10) e também “acompanhou a mãe (...) na realização matrícula da criança” no 1ºCEB na sede do AE (registo/contactos, 2020, 14). A mãe também foi responsabilizada enquanto participante no processo de transição pela realização de ações com vista ao alcançar do objeto da atividade. Com o fecho do JI devido à Pandemia COVID 19 e como atrás referido com o apoio da MC e da educadora de infância foi-lhe pedido que “continue a estimulação quer ao nível dos tempos e atenção/concentração, quer ao nível da compreensão, expressão, quer em termos cognitivos.” (registo/contactos, 2020, 4) e também para “agendar atendimento na secretaria da escola (...) para realizar a matrícula, entregar documento do SASE, assim como, renovar o pedido de transporte” (registo/contactos, 2020, 9). A pedido da educadora de infância “fez o levantamento das dúvidas acerca do próximo ano letivo” (registo/contactos, 2020, 11).

2.2. As perspetivas das participantes

Neste ponto serão analisadas as respostas dadas pelas entrevistadas a perguntas relacionadas com o processo de transição uma vez que era importante obter as perspetivas das participantes em diferentes posições para compreender as diferentes realidades no processo de transição. Foram também destacadas pelas entrevistadas várias restrições num nível cultural muito mais amplo (contexto Pandemia COVID19) e que no seu entender causaram impacto neste processo de transição. Tal como no ponto anterior sustentámos a análise na conceção de transição na perspetiva da CHAT e utilizámos o esquema proposto por Engeström (2001).

Como se pode ver no apêndice X (tabela 8 - *Perceções das participantes sobre a transição*) que diz respeito às decisões relativas à transição e ao seu registo em documento próprio de acordo com a legislação a MC, a E e a DEE referiram “o RTP, relatórios da intervenção precoce.” Os documentos teriam a “*finalidade de passar o máximo de informação para que conhecessem a J. quando ela chegasse à escola*” (MC) e a fala da DEE sugere que continham a informação “*suficiente para perceber a criança que eu tinha, para trabalhar e por onde pegar.*”

Os instrumentos físicos no sistema de atividade da transição (documentos IPI e EMAEI) segundo a linha orientadora de análise podem ter sido uma ferramenta útil na criação de um ambiente seguro, estimulante e inclusivo no espaço da escola o que terá levado a mãe a dizer “*acho que ela se sente ali bem. Ela vai toda contente para a escola*”.

A transição trouxe consigo alguma preocupação pela expectativa que despertou “*por a escola ser muito grande e ter muitos miúdos. Tinha um bocado de receio ao princípio*” (M).

Na opinião da MC foi “*uma transição tranquila, a mãe nunca pôs em causa a mudança*” e “*agora sendo a segunda filha na mesma escola, ela conhece o espaço e sente segurança em ter os filhos ali na escola*” (MC). “*Tenho a certeza que se fizesse esse percurso com alguém que a acompanhasse diariamente para além da professora lá também seria capaz de acompanhar*” (E) o que parece remeter para alguma naturalidade na transição.

Relativamente à subcategoria percurso escolar a “*pouco e pouco ela vai fazendo o percurso dela. É uma menina tão feliz e isso é o mais importante ela ser feliz! As aprendizagens vêm com o tempo. A mãe da J. adapta-se à J., aceita a J. e eu acho que nestas crianças o mais importante é serem aceites na família e ali isso é garantido.*” (MC) Para a mãe o facto de a J. ter estado “*sempre acompanhada*” parece ser referido como um fator tranquilizante “*ela adaptou-se lindamente à escola*” acrescentando ainda que a filha “*gosta muito da escola e vai toda contente para a escola.*” No que diz respeito à subcategoria aspetos positivos na

transição da J. *“estar numa escola em que a mãe confia e em que a menina tem feito aquisições a vários níveis essencialmente o comportamental eu penso que sim que vai muito para o positivo”* (DEE). A DEE descreveu-a como *“uma menina com um ar muito feliz, é muito bem disposta! É muito meiguinha, é uma menina com quem se trabalha muito bem e querida por todas as salas. Está muito bem incluída na turma e nunca a vi isolada nem nos recreios.”*

As falas das entrevistadas relativamente às práticas ao abrigo da nova legislação referem que *“se o 54/2018 veio trazer os meninos todos para dentro da sala de aula mais do que era sim...acho que sim! Só têm a ganhar!”* (E). A nova legislação, apesar de pretender providenciar oportunidades de aprendizagem efetivas para todas as crianças, para a MC na *“prática de apoios não trouxe grandes alterações. A documentação acho mais adequada a desta legislação.”* A DEE sobre as diferenças no acompanhamento às crianças com a nova legislação, referiu que o *“que pode fazer aqui a diferença muitas vezes não é a legislação, é o próprio professor, o contexto escolar e a família. Eu acho que a legislação tem coisas facilitadoras penso que marca menos é menos “rotulante” e para as famílias é menos duro.”* Esta docente colocou o foco no professor *“depende muito de nós professores. A legislação pode ajudar-me ou não dependendo do professor que eu sou, da maneira como eu interpreto o que é a inclusão destes meninos, o trabalhar na sala ou fora da sala, no grupo ou fora do grupo. Tem muito a ver com as práticas de cada um e nós também somos fruto da formação que tivemos, mas também muito das experiências que fomos tendo ao longo do percurso profissional.”* Foi possível explorar que as entrevistadas apresentaram uma opinião relativamente à escolha da escola sendo que seria *“a mais adequada para ela por causa do problema que ela tem”* (M), *“a que daria as melhores respostas”* (MC) ou porque *“lá haveria mais apoio.”* (E). Todas as entrevistadas mencionaram razões para a escolha da escola à exceção da DEE *“não sei, não faço ideia.”*

Relativamente aos aspetos positivos nesta transição a mãe colocou a ênfase *“no desenvolvimento da linguagem”* referindo-se também ao nível das aprendizagens e no facto da J. estar *“mais concentrada, está mais explicada e já consegue pronunciar melhor as palavras”* e na autonomia *“quer fazer tudo sozinha”* aspetos importantes para o desenvolvimento e autonomia da filha. *“Ela tem evoluído muito e eu estou contente também com ela porque ela tem-se portado muito bem, consegue acompanhar os outros”* (M). Foram ainda referidas pelas entrevistadas a ideia da J. se ter tornado *“mais crescida, já está na escola dos grandes”* (EI) e a importância da *“autoestima”* e de *“seguir um percurso normal, logo a seguir ao adiamento, entrar na escola ter uma boa adaptação”* (DEE). Já sobre as dificuldades na

transição foram unânimes a mãe e a DEE ao dizerem que com as *“regras é que foi ali um bocadinho mais complicado”* (M) e ao *“princípio a alimentação foi um problema”* (M) e *“era muito complicada”* (DEE). Também tinha *“dificuldade ela própria de fazer as transições de espaço e de adultos foi fundamental foi criar rotinas”* (DEE) até *“ela conseguir perceber que aquele contexto era diferente”* (E) aspeto considerado fundamental no sucesso da transição.

Os comportamentos e as relações entre os participantes no processo de transição foram, como se pode ver no apêndice XI (tabela 9 - *Práticas de acompanhamento à criança e família*), mediados pelas regras da IPI e da EMAEI que ajudaram a clarificar quem fazia o quê, com quem e quando. A MC referiu-se a si mesma como *“um facilitador para que a mãe se sentisse segura quando a J. iniciasse a escola.”*

A mãe apresentou uma atitude favorável relativamente ao apoio e informação antes da transição referindo que teve *“algumas reuniões, explicaram como é que ia ser mais ou menos as atividades que iria fazer na escola, como é que iria ser feita a aprendizagem dela”* (M) e a J. preparação para a transição através de *“reuniões on-line, teve preparações também trabalhos que se fez através do computador e correu tudo bem”* (M). Através das entrevistas realizadas foi possível perceber que era *“uma mãe muito preocupada e que seguia as nossas orientações”* (MC).

Partindo da fala de uma das entrevistadas acerca do processo de transição foi possível perceber a importância dada ao acompanhamento proximal, *“nunca deixamos de orientar a mãe indo sempre dizendo o que era importante para ir fazendo em casa, as noções que eram importantes, as aquisições que eram importantes para ela quando chegasse à escola”* (E) acompanhando todo o processo, supervisionando e procurando promover relações de parceria entre os outros intervenientes em conjunto com a MC.

Após a transição *“tentámos sempre que a J. acompanhasse com o 1º ciclo”* gerindo a matriz curricular de acordo com as suas necessidades e começámos precocemente *“a informar a mãe dos progressos”*. A DEE referiu que continuou a procurar incluir da família como membro da equipa no desenvolvimento da criança *“trabalho sempre muito com as famílias, percebo que sem a família não se trabalha a criança na sua totalidade. Eu acho que consigo abranger não só a parte do apoio à J., mas também da família. Dou pistas, exemplos de procedimentos é uma mãe que confia muito na escola e nos professores, quer na titular, em mim ou nas terapeutas”* (DEE). As falas apresentadas sugerem que o sucesso desta transição poderá estar em grande parte ligado à divisão do trabalho que determinou a relação e comunicação entre os participantes mantida durante todo o processo de transição.

Esta atividade vista como um processo que se iniciou algum tempo antes da mudança de ciclo foi condicionada pela pandemia COVID19 *“pena o confinamento que não nos permitiu que assistíssemos ao crescimento dela durante todo o 2º período no ano de adiamento”* (E). Ter eventos (visitas por exemplo) que apoiam a transição funciona como uma regra de apoio, mas *“por causa da pandemia muitas coisas ficaram por fazer”* (MC) e *“não pôde haver visitas e foi uma pena!”* (E). Com exceção da mãe que referiu *“que não lhe fez muita falta ela ir conhecer a escola”* o consenso em torno dessa necessidade é ilustrado com as seguintes afirmações *“no início do ano a mãe ir conhecer a sala e ser-lhe apresentada a professora antes da escola começar, os técnicos serem apresentados também antes das aulas começarem”* (MC) e *“visitar a sala dos meninos do 1º ciclo”* (E) e ter *“momentos práticos, nós com eles nas salas!”* que teriam ajudado a *“desmistificar um bocadinho o medo”* (E). Ao passo que a educadora de infância e a MC referiram a grande importância da visita ao novo contexto, momento esse que devido à pandemia COVID19 não se pode realizar para a mãe não constituiu problema.

Para a MC era importante as *“reuniões terem sido presenciais”* e mais do que uma sendo a primeira *“uma no início para falar das nossas preocupações ou como é que era a nossa intervenção para dar essa continuidade à J.”* Esta última ideia foi partilhada pela DEE ao dizer que recebeu *“apenas documentos e não reuni de início.”* e se referiu ao processo de transição dizendo *“o que posso dizer é com certeza que foi bem feito porque correu bem.”* Neste processo e de acordo com as orientações do SNIPI estiveram envolvidos família, IPI e EMAEI. Ao longo das entrevistas, o papel dos participantes foi sendo identificado através de diferentes conceitos e expressões que irão sendo referidos na descrição dos resultados como se pode consultar no apêndice XII (tabela 10 - *Papel dos participantes no processo de transição*).

Segundo a mãe *“como não estava bem preparada eu concordei que ela ficasse mais um ano na pré para se preparar melhor e acho que lhe fez bem”* e no caso desta criança se por um lado existiram preocupações acrescidas o processo de transição foi *“muito natural embora tivesse apoio da equipa de intervenção precoce”* (E). O planeamento da transição, tal como referido na literatura iniciou-se entre os 6 e os 12 meses antes. Foi no JI que se começou *“a falar da transição da J. se calhar logo no início do 2º período. Foram pedidas informações, relatórios, documentos obrigatórios agora para o decreto-lei 54/2018 para que tudo estivesse preparado para a J. em setembro de 2020 entrar na escola com os apoios todos”* (MC).

A mãe e a educadora de infância mencionaram um sujeito responsável pela transição: quem *“foi orientando mais foi a mediadora de caso, ela esteve sempre mais presente nesse aspeto do que eu sempre a ajudar mais a mãe. Nós tínhamos cuidado de explicar também o que ia acontecendo a cada passo, a cada situação”* (E). Também para a mãe foi *“mais a terapeuta da fala do que a educadora de infância.”* A MC referiu que o seu papel foi *“orientar a família, informar a família, esclarecer as dúvidas”* tendo também prestado apoio no decorrer do processo *“também me acompanhou na matrícula, ela ajudou-me nessa parte também”* (M).

No processo de transição a mãe *“foi um pilar muito importante também nesta situação, nunca deixou em mãos alheias o trabalho em prol da filha”* (E), a mãe *“ligava para saber o que tinha que fazer. Era uma mãe muito preocupada e que seguia as nossas orientações”* (MC), *“comecei a informar a mãe dos progressos”* (DEE) e *“às vezes liga-me para se aconselhar”* (DEE).

A divisão de trabalho das participantes neste processo de transição foi determinante. *“Foi sempre tudo muito bem articulado não tivemos que elaborar os documentos com pressa”* (MC), na opinião da E foi *“tudo muito escrito”*, mas a *“informação era suficiente para perceber a criança”* (DEE) e *“não houve um corte senão eu sentia”* (DEE). A MC revelou nas suas palavras a importância do trabalho colaborativo *“o que também ajuda muito é a comunicação e neste caso a equipa que se formou ter funcionado tão bem”* e *“falarmos, comunicarmos, darmos as nossas opiniões”* (MC) não perdendo de vista que este processo foi preparado em contexto pandémico com todas as reuniões realizadas à distância com recurso a plataformas digitais. O papel da MC foi o de reforçar as competências da família *“fez os contactos, foi-me informando das coisas e ajudando foi muito bom a ajuda dela sim!”* (M) e relativamente aos apoios após a transição *“era tão bom ela continuar com este acompanhamento para ela se sentir apoiada”* (MC).

Em relação ao apoio prestado pela IPI *“antes do período de confinamento tinha terapia da fala uma vez por semana e apoio educativo, apoio indireto pela fisioterapeuta da IPI e se necessário apoio também por parte da assistente social da IPI que participava quando existia alguma preocupação por parte da mãe”* (MC). Durante o confinamento (março 2020 a junho 2020) com o fecho do jardim de infância e o cessar dos apoios diretos da IPI, *“trabalhámos de acordo com o que ela realmente necessitava e envolvemos a família”* (E) e *“sempre que era necessário ou havia alguma preocupação o caso da J. era discutido em reunião transdisciplinar da equipa de intervenção precoce”* (MC).

No RTP da criança foram previstas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a implementar no 1ºCEB tendo em conta o seu perfil de aprendizagem *“tive conhecimento, e facto em apoios era o que era necessário ter. Tem terapia da fala, tem fisioterapia aqui na escola. A J. está sempre em turma do 1º ano, está sempre com o grupo turma não é retirada para trabalhar mesmo comigo” (DEE).*

3. Discussão dos dados

Neste ponto promovemos o cruzamento dos dados recolhidos para procurar conhecer o motivo por detrás das ações de cada uma das participantes no processo de transição. Procurámos os pontos em comum e as diferenças mais significativas para desta forma interpretar os dados à luz da literatura consultada. Para melhor compreendermos o processo de transição da criança, para além dos contextos e práticas imediatas que moldaram a sua vida também foi necessário prestar atenção ao efeito de fatores socioculturais, como política, ambiente, estrutura e a interação entre todos esses níveis conforme destacado no enquadramento teórico (modelo bioecológico de Bronfenbrenner, 1996). A transição implicou como expectável uma adaptação dos comportamentos e atitudes da criança (Sim-Sim, 2010). A transição representa oportunidades para a aprendizagem (Santos, 2013) e o processo de transição é composto de uma infinidade fatores externos sendo que a estrutura social da escola é uma influência importante. Daí a relevância da reunião de articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo que se realizou no início do ano letivo para em conjunto, tal como referido nas OCEPE (2016), serem delineadas estratégias facilitadoras da transição e da continuidade das aprendizagens

Nesta investigação, foi utilizada a conceção oferecida pela CHAT para analisar as complexidades da transição indo para além de um único nível de análise (Edwards 2017). Os referenciais da CHAT assim permitiram explorar a natureza social, histórica e coletiva do processo de transição através de múltiplas perspetivas onde a ênfase foi colocada nas práticas dos participantes. Um indivíduo não pode ser compreendido sem meios culturais, e a sociedade não pode ser compreendida sem a sua atuação (Engeström, 2001).

A entrada da criança na escola do 1ºCEB tal como salientado por Vasconcelos (2007), foi como atravessar uma fronteira e parece-nos ter merecido a atenção de todos os profissionais envolvidos com vista a uma continuidade educativa que minimiza-se o impacto da transição. A colaboração entre os participantes que foi explicitada na fala da MC: *“o que também ajuda muito é a comunicação e neste caso a equipa que se formou ter funcionado tão bem”*

e a promoção de relações de cooperação “*falarmos, comunicarmos, darmos as nossas opiniões*” (MC) parece-nos ter estado na base do sucesso desta transição. De acordo com as práticas recomendadas pela literatura as “transições preparam-se preparando todos os participantes” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.198) e a mãe foi envolvida no processo de transição e apoiada “*estão a fazer aquilo que me foi dito*” (M) e eu “*estava tranquila*” (M). Com efeito, a investigação sobre as experiências de transição “de los niños pequeños revela la importancia de que los padres participen en los procesos de transición” (Vogler et al. , 2008, p.39) e este processo de transição parece ter sido caracterizado por relações positivas de colaboração entre a mãe e os profissionais envolvidos.

A literatura aponta a importância do planeamento atempado da transição e o planeamento deste processo de transição, segundo as orientações do SNIPI, iniciou-se entre os 6 e os 12 meses antes quando se começou “*a falar da transição da J.*” e “*pedidas informações, relatórios, documentos obrigatórios agora para o decreto-lei 54/2018*” para em “*setembro de 2020 entrar na escola com os apoios todos*” (MC).

Como referem Monge e Formosinho (2016) a “continuidade do percurso educativo das crianças exige a articulação entre estas duas diferentes etapas” (p.174) numa passagem de um contexto que conhecem para um novo e desconhecido constituindo-se como um facilitador o número de contactos frequentes entre os profissionais envolvidos reforçando a ideia da importância de uma cuidada planificação da transição. Como foi possível verificar pela análise documental no decorrer do processo de transição existiram vários momentos de reunião (quase todos com recurso a plataformas digitais) para avaliação de objetivos, elaboração de documentos e delinear novas estratégias para ajudar a família e criança a terem sucesso. Neste estudo também foi possível verificar a importância e valor dados à partilha de informação na promoção da continuidade da aprendizagem à semelhança do estudo de Cook et al. (2017)

Perante a análise dos dados neste caso em particular quem fez o quê dentro da atividade foi claro e as ações desenvolveram-se ao longo do tempo. Identificámos uma divisão clara dos papéis das participantes, tal como Edwards (2017), num processo que foi sustentado pela conceção da transição enquanto processo influenciado pelas práticas e preocupações de todos. As participantes no processo procuraram contribuir para uma transição facilitadora e de sucesso: a mãe, a educadora de infância, a MC e as professoras (1ª CEB e DEE). Relativamente ao papel durante o processo de transição as participantes na atividade envolveram-se em ações conducentes ao objeto e cada uma tinha um motivo para as suas ações no processo de transição:

- a mãe mostrou-se muito recetiva e influenciada pelo diálogo no contexto da comunidade. Por exemplo a escolha da escola foi unanime entre a mãe porque lhe *“disseram que era a mais adequada para ela por causa do problema que ela tem”* e a MC e a educadora de infância que referiram ser *“a que daria as melhores respostas”*(MC) e que *“lá haveria mais apoio.”*(E). Nas ações que foi desenvolvendo revelou-se também dependente da MC que *“me acompanhou na matrícula, ela ajudou-me”* em quem confiava *“foi muito bom a ajuda dela”*(M);
- a educadora de infância durante o processo de transição revelou preocupações em ir *“transmitindo a informação”* tendo o *“cuidado de explicar também o que ia acontecendo”* à mãe e acima de tudo com as competências do pré escolar procurando sempre dar-lhe *“o que ela realmente necessita-se para poder fazer um percurso escolar normal ou dentro da normalidade possível”*(E) tendo em vista *“um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer”* (OCEP, 2016, p.99) presente na definição das *“medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ao abrigo do decreto-lei 54/2018”* (E);
- a MC como foi possível perceber na análise documental teve um papel preponderante na articulação entre os restantes participantes no processo de transição de acordo com o papel do mediador de caso definido pelo SNIPI: *“articular com a educadora titular para avaliação da documentação Dec. Lei 54/2018”* e *“passar o máximo de informação para que conhecessem a J. quando ela chegasse à escola”* no sentido de tudo estar preparado para receber a J. no novo contexto por um lado e por outro *“orientar a família, informar a família, esclarecer as dúvidas”* (MC);
- a docente do 1ºCEB como se pode perceber na análise documental revelou no início do ano letivo preocupação com a necessidade de *“delinear estratégias de apoio”* com a *“continuidade e/ou iniciar as terapias e avaliações sugeridas”* no RTP por um lado e por outro *“preocupações acentuadas com os apoios num ano atípico como este”* antevendo-se talvez nas suas palavras algum stress com as transições *“não há um único pai ou mãe que não esteja preocupado”*;
- a DEE de acordo com as suas falas na entrevista revelou envolvimento e atitude positiva na transição *“ir à procura do máximo de informação até para poder eu definir os meus próprios objetivos e entender os comportamentos”*, a sua inclusão no novo contexto e com a criança *“uma menina com um ar muito feliz... com quem se trabalha muito bem”*(DEE) e também a articulação com a família *“comecei a informar a mãe”* (DEE).

A análise dos dados fez pensar que a educadora de infância desenvolveu ações no processo de transição no sentido da “preparação para...” e a DEE no sentido da “inclusão na...” sendo que tal como referiram a mãe e a educadora de infância foi a MC que *“foi orientando mais”* e procurou manter-se sempre presente participando em todo o processo de transição. A MC parece ter contribuído para a tranquilidade e participação da mãe no decorrer do processo de transição da criança. Verificou-se uma forte concordância nas respostas das entrevistadas relativamente ao envolvimento da mãe no processo de transição *“foi um pilar muito importante”*(E) durante os meses anteriores e continuou presente após a transição *“sem a família não se trabalha a criança na sua totalidade”* (DEE).

Nas transições para “além das crianças e dos pais, os profissionais são participantes-chave nas transições bem-sucedidas” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p.202) e o sucesso destas depende do processo de comunicação entre a família e os profissionais. A mãe referiu ter recebido apoio e informação em reuniões onde *“explicaram como é que ia ser mais ou menos as atividades que iria fazer na escola, como é que iria ser feita a aprendizagem dela”*(M). num processo de transição onde quem a apoiou foi *“mais a terapeuta da fala”* (M) a MC que *“fez os contactos, foi-me informando das coisas e ajudando”* (M). Relativamente aos contactos com a IPI após a transição, a mãe e a MC referiram que foram mantidos *“nós falamos com bastante regularidade para saber como é que a J. estava, como é que estava a ser o início deste percurso”*(MC). Importa, pois, realçar o facto de não ter havido um corte repentino com a MC com quem a mãe tinha desenvolvido fortes vínculos *“foi muito bom a ajuda dela sim!”* e em quem confiava para tirar *“algumas dúvidas”*(M.) Estes contactos surgiram a par da comunicação *“com a professora, vou sabendo informações, vou perguntando informações sobre a J. e a professora também me vai informando”*(M). De acordo com Rodrigues (2005), isto poderá representar a capacidade que a mãe teve de cooperar com os profissionais na ligação entre o JI e a escola 1ºCEB. Apesar de ser apontada nas falas das entrevistadas como responsável pelo processo de transição a MC referiu *“sempre que era necessário ou havia alguma preocupação o caso da J. era discutido em reunião transdisciplinar da equipa de intervenção precoce”* tal como previsto pelo SNIPI. Como referem Vogler et al. (2008) *“la elaboración de políticas relacionadas con las transiciones en los primeros años son particularmente importantes para la realización de los derechos de los niños pequeños”* (p.1). Relativamente à decisão da transição para o 1ºCEB, esta foi imposta pela legislação em vigor (Dec. Lei 176/2012) após um ano de adiamento à matrícula *“mais um ano na pré para se preparar melhor”*(M) e que segundo as palavras da mãe terá sido positivo *“acho que lhe fez bem”* (M).

Os procedimentos na interação foram regulados através de regras e normas que definiram e orientaram as ações dos participantes na atividade. As reuniões de preparação do processo de transição e o registo dos passos a dar foram feitos de acordo com o artigo 8º do Dec. Lei 291/2009 no PIIP onde “devem constar entre outros elementos os procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal”. A avaliação das necessidades da criança e família foram feitas através de reuniões e registados em documento próprio no PIIP da criança. De acordo com a legislação em vigor a IPI constituiu-se como um recurso na capacitação da mãe e a MC procurou autonomizar a mãe no sentido de esta adquirir “ a capacidade e o conhecimento necessários para usar os recursos colocados à sua disposição” (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018). O modo como interpretaram e utilizaram os instrumentos de mediação da própria atividade de acordo com as práticas centradas na família promovidas pela IPI remeteu-nos para uma procura da promoção da competência e confiança da mãe para que esta se sentisse segura e tranquila no processo de transição.

Verificámos que a J. beneficiou do apoio da IPI, de apoio integrado centrado na criança e na família e que deu origem a uma intervenção focalizada nos objetivos que a família acreditava serem os mais importantes e que assentou num programa individualizado (PIIP) com o objetivo de criar condições facilitadoras ao desenvolvimento da criança. A MC referiu ter acompanhado a criança e a família durante todo o tempo que esta esteve com a IPI facto que poderá ter contribuído para um melhor conhecimento do caso e a criação de uma relação de confiança com a mãe. Os procedimentos da IPI remetem ainda na mesma orientação técnica para a necessidade de ser acautelada uma complementaridade, do PIIP com o RTP ao promover “...a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-lei 54/2018). Consideramos que os dados recolhidos remetem para a presença na preparação desta transição da estreita ligação entre inclusão e diferenciação (Rodrigues, 2003) e estado presente a noção que inclusão não é apenas ter a possibilidade de iniciar a escola do 1ºCEB mas que à saída, no final da escolaridade obrigatória se possa ter desenvolvido ao máximo nas suas capacidades (DGE, 2018) como prevê o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (apesar do mesmo nunca ter sido referido nas falas das docentes no processo). É ainda de referir, que apesar das preocupações reveladas na elaboração do RTP com as medidas a serem mobilizadas com o objetivo de promover o seu desenvolvimento pessoal não é feita qualquer referência ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória por nenhuma das profissionais participantes no processo de transição.

No RTP da criança foram previstas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a implementar no 1ºCEB tendo em conta o seu perfil de aprendizagem sendo que *“rapidamente ela teve os apoios”* (DEE) corroborando a opinião de Oliveira (2012) que menciona no seu estudo a importância de evitar descontinuidades. Como foi patente no discurso da DEE, o RTP e a restante documentação foi recebida em tempo útil e tinha em seu poder a informação suficiente *“para poder eu definir os meus próprios objetivos e entender”* (DEE).

Foi também possível explorar as perceções das entrevistadas (instrumentos concetuais) que apresentaram opiniões positivas sobre a transição e que relativamente ao que entendem como transição ficou a ideia de que em educação a transição deve ser como refere Babić (2017) uma continuidade e composta por estabilidade. A fala das entrevistadas sugeriu uma nova etapa onde *“ela vai fazendo o percurso dela”* (MC) e onde para a educadora era fundamental ter *“alguém que a acompanhasse”* nos novos desafios. As formas de promover a continuidade neste processo de transição e as perspetivas das participantes acerca da transição do JI para o 1ºCEB após a análise dos dados afiguram-se-nos como convergentes e de acordo com o preconizado nas OCEPE (2016). A atividade foi, como refere Mwanza (2001), uma sequência linear de ações com vista a atingir o objetivo- a transição. As participantes nas suas falas remetem para o referido nas OCEPE (2016) relativamente à transmissão da informação numa perspetiva de continuidade das aprendizagens fator que concorre para o sucesso da transição. No nosso entender foi explícita a necessidade de passar *“o máximo de informação para que conhecessem a J. quando ela chegasse à escola”* (MC) e sobre *“como é que ela era, o que gostava mais de fazer, as evoluções que ela fez”* (E) tendo também a DEE referido *“o cuidado de tentar saber tudo o que estava para trás.”*

Neste processo de transição foram como anteriormente referido elaborados ao abrigo da legislação em vigor vários documentos (instrumentos físicos) com especial destaque para o RTP (Dec. lei 54/2018) que foi fundamental na promoção da continuidade do apoio e na inclusão da criança com a definição das medidas (universais e seletivas) de suporte à aprendizagem e inclusão. O RTP da criança foi feito com ênfase na descrição de comportamentos e com base no que a criança conseguia fazer e não no deficit! No nosso entender os dados obtidos remetem para uma procura em promover a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo criando condições e oportunidades para aprender.

Como mencionado no projeto educativo do AE onde foi realizado o presente estudo no mesmo existe uma procura em garantir a participação de todas as crianças nos processos de aprendizagem através das respostas de suporte à aprendizagem e inclusão. Segundo

Formosinho et al. (2016) “a qualidade das transições depende dos contextos e dos processos de acolhimento” (p.56) sendo que deverá ser o contexto a adaptar-se à criança e não o contrário. No caso em estudo parece-nos que no sentido de apoiar a transição o contexto procurou adaptar-se à criança como sugerem as palavras da DEE “*está sempre em turma do 1º ano, está sempre com o grupo turma não é retirada para trabalhar mesmo comigo DEE, eu trabalho com ela em turma.*” Também a qualidade das relações, a aceitação pelos pares, a ausência de medo do recreio e o envolvimento na aprendizagem aspetos que influenciaram a transição, “a iniciação e a continuidade da vida escolar da criança” (Formosinho et al., 2016, p.57), foram fatores mencionados nas falas da DEE que referiu ter sido “*uma inclusão de sucesso!*” De acordo com a análise dos dados parece que na perspetiva dos participantes este foi um “*processo muito natural*” (E), foi “*uma transição tranquila*” (DEE) e onde “*correu tudo bem*” (M). O contexto de aprendizagem foi importante nesta transição, tal como referido por Sim-Sim (2010) para o seu sucesso traduzido na atitude positiva da criança em relação à escola e que foi referida pelas entrevistadas.

Parece-nos poder afirmar que as participantes atuaram colaborativamente para alcançar o objeto da atividade e que as suas expectativas acerca do processo de transição foram muito importantes nesse sentido a par da partilha de informação durante todo o processo. Partindo das falas de duas entrevistadas que diz respeito à subcategoria condução do processo “*houve uma transição tranquila e natural apesar do contexto pandémico*” (DEE) e apoios após a transição “*tem conseguido acompanhar e está a correr tudo bem sim. Ela tem estado a ter os apoios todos*” (M) que parecem sugerir que foi uma transição bem-sucedida porque “*está muito bem incluída na turma!*” (DEE).

A elaboração pela MC do relatório final de acompanhamento onde descrevia o apoio prestado à criança e sua família pela IPI e que foi depois partilhado com a EMAEI, o RTP elaborado pelos profissionais com a colaboração da família, as reuniões de articulação com a presença de docentes, técnicos e família e os não menos importantes contactos com a MC durante os primeiros meses do ano letivo parecem ter sido fundamentais para uma transição mais tranquila do JI para o 1ºCEB. Os documentos que foram referidos pelas entrevistadas puderam efetivamente ser consultados no processo IPI da criança. A análise de dados parece-nos sugerir que a perspetiva das participantes vai no sentido duma opinião positiva acerca do processo de transição em estudo sendo que as falas das entrevistadas estiveram em concordância com os dados obtidos na análise documental.

CONCLUSÕES

A transição do JI para o 1ºCEB é um momento caracterizado por anseios, emoções e desafios e, este estudo de caso, foi realizado porque se desejava compreender melhor um caso específico. Foi um percurso de aprendizagem realizado tendo como linha orientadora a questão “*Como é operacionalizado o processo de transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico de uma criança com Relatório Técnico Pedagógico?*” procurando compreender como foi preparado e como decorreu todo o processo de transição. Descrevendo, analisando e interpretando os dados recolhidos o presente estudo permitiu algumas reflexões sobre o processo de transição de uma criança do JI para o 1ºCEB.

Pretendemos contribuir para uma reflexão sobre as formas de promover a continuidade entre o JI e a escola do 1º CEB que permitisse fazer uma articulação curricular uma vez “que as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas” (Formosinho, 2016, p.101). Estas reflexões apesar de não serem generalizáveis poderão contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da transição e os resultados obtidos constituirão um contributo para que se possam encetar novas reflexões.

Com base nos resultados obtidos que remetem para a existência de um trabalho colaborativo e de uma concertação de vontades dos profissionais para dar hipóteses de uma transição mais inclusiva, poderá também, o presente estudo, ter interesse no que respeita às perspetivas dos participantes relativamente aos procedimentos de transição, participação no processo, apoio e informação na transição entre os profissionais e a família, aspetos positivos e dificuldades encontrados.

Ao apresentar as várias implicações para a prática por um lado e a articulação entre os serviços da IPI e a EMAEI por outro poderá ainda vir a constituir-se num caminho para a compreensão dos desafios no processo de transição do JI para o 1º CEB da criança com RTP ao abrigo do Dec. lei 54/2018. Neste processo a partilha de informação foi realizada com vista à promoção da continuidade da aprendizagem da criança e pareceu-nos notória a importância que foi dada a essa articulação pelos participantes. Foi também clara uma divisão dos papéis que permitiu uma partilha de poder entre as participantes que se concertaram para uma transição o mais suave possível tendo a MC sido mais proativa no diálogo com os outros intervenientes.

Em seguida apresentamos as conclusões do nosso estudo, tendo presentes os objetivos inicialmente definidos e a revisão de literatura efetuada procurando realçar aquilo que consideramos ser uma mais-valia do estudo, do ponto de vista da TA. Por fim, indicaremos

as limitações ao estudo terminando com algumas recomendações que esperamos possam vir futuramente a contribuir para uma melhor compreensão do processo de transição.

O estudo das transições, momentos-chave na aprendizagem sociocultural (Vogler, 2008), é um objeto de investigação importante e crescente e tem captado a atenção da investigação na área da educação nas últimas décadas. O processo de transição do JI para o 1ºCEB em Portugal ao abrigo do Dec. lei 54/2018 está ainda pouco estudado uma vez que a entrada em vigor desta nova legislação no mês de julho de 2018, somente permitiu a realização de processos de transição ao seu abrigo nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021. Na nossa pesquisa não identificámos estudos em Portugal ao abrigo da legislação atual com recurso à ferramenta analítica da TA.

Como já referimos interessou em particular a abordagem sob os referenciais da TA para descrever, analisar e compreender as complexidades da transição entre o JI e o 1ºCEB e também a inclusão desta criança com RTP pelo que poderá eventualmente constituir-se uma mais-valia no estudo do processo de transição.

O presente estudo tornou possível perceber que as conceções das participantes (MC e DEE) funcionaram como um instrumento de mediação do processo e foram decisivas para esta transição sem medidas adicionais. É também nossa convicção que neste processo de transição enquanto atividade coletiva realizada por atores com diferentes papéis todo o trabalho colaborativo esteve dependente da especificidade da estrutura educativa e familiar. O modelo triangular de atividade proposto por Engeström (1987) adaptado ao estudo refletiu a natureza colaborativa das ações desenvolvidas pelos participantes na atividade, permitiu estudar os processos socioculturais envolvidos na transição e ainda oferecer recomendações para práticas futuras.

O estudo deste processo de transição revelou a importância de uma ação bem planeada envolvendo todas as participantes e do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos para uma transição tranquila. A colaboração entre os profissionais envolvidos poderá ser considerada fulcral para a qualidade da transição a par da reconhecida importância do envolvimento da mãe para a promoção das aprendizagens da criança. A investigação na área das transições tem vindo a evidenciar como boas práticas o envolvimento da família e os dados recolhidos indicaram que tanto os profissionais como a mãe reconheceram que foi fundamental o envolvimento e participação ativa da mãe a par dos profissionais ao longo de todo o processo de transição.

Realçamos a importância da divisão do trabalho que determinou a relação e a comunicação entre os participantes e de um elemento que acompanhou e orientou todo o processo. Foi

possível observar uma definição clara dos papéis das participantes no processo de transição e como seria espectável, os papéis assumidos pelas diferentes intervenientes foi diferenciado e as preocupações de cada uma também. Neste processo a MC parece ter desempenhado um papel de mediação muito importante e influente também pela forma como envolveu a mãe considerando-a sempre como elemento integrante da equipa, durante os anos de apoio pela IPI, e levou a que esta tivesse colaborado e participado no processo de transição mediante as orientações que lhe foram sendo dadas. Não podemos deixar ainda de referir a importância do envolvimento da mãe e da proatividade da MC e que contribuíram para que este caso se evidenciasse no nosso entender num caso de sucesso.

Neste processo foram muito importantes e influentes os papéis desempenhados primeiro pela MC e depois pela DEE que apesar de terem desempenhado papéis distintos no processo de transição foi possível perceber que partilhavam perspetivas comuns relativamente às ideias de transição, inclusão e práticas a desenvolver no sentido de promover as aprendizagens atendendo às características e necessidades individuais da criança. Este aspeto poderá ter sido em grande parte fruto da formação inicial, mas também muito das experiências ao longo do percurso profissional desta DEE (formação inicial em educação de infância tendo também exercido funções em equipas de IPI).

Neste caso foi importante o modo como as participantes pensaram o processo de transição em função das características da criança. O processo de transição só pode ser compreendido se forem tomados em conta os instrumentos físicos e concetuais que mediaram a atividade no contexto particular em que esta ocorreu e pelo significado que tiveram para os participantes na atividade.

A legislação foi um instrumento de mediação das ações e de operacionalização da inclusão e também regra explícita ao abrigo da qual foi elaborada toda a documentação.

Toda a documentação elaborada de acordo com a legislação da educação inclusiva (Dec. Lei 54/2018) teve como finalidade facilitar a comunicação do processo educativo desenvolvido e dos progressos de aprendizagem da criança transmitindo o máximo de informação. O processo de transição enquanto processo desenvolvido no contexto de uma comunidade implicou a negociação de significados. Foi possível verificar que na utilização de instrumentos de mediação e na interpretação que deles fizeram houve sintonia entre as participantes no processo de transição tendo o princípio orientador sido garantir as opções metodológicas subjacentes ao desenho universal da aprendizagem (DUA) tal como previsto no Regimento Interno do AE.

O RTP, instrumento físico que mediou o modo como as participantes pensaram o processo de transição e documento legal que visa a promoção do sucesso escolar através da pedagogia da, e para, a aprendizagem permitiu proceder ao desenho da intervenção em função das características da criança vindo na escola o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades. Note-se que este documento decorreu da interpretação da regra legal (Dec. Lei 54/2018) neste AE tendo no horizonte o seu projeto educativo procurando atender às características e necessidades da criança visto que, o conceito de inclusão remete para a prática da igualdade de direitos a todos os alunos no acesso a uma educação de qualidade. A análise dos dados levou-nos a crer que esta escola adotou uma política baseada no princípio da inclusão onde todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou outras devem ser acolhidas na escola e mobilizadas as respostas/medidas de apoio à aprendizagem.

Neste processo terá sido fundamental a existência de um esforço por parte dos participantes para adequar metodologias e estratégias em função das características da criança privilegiando a ideia de inclusão escolar e da criança como membro do sistema educativo. A legislação atual ao colocar o enfoque na dimensão pedagógica afastando-se do enfoque anteriormente colocado nas dimensões clínicas pela legislação anterior (Dec. Lei 03/2008) apoiou a conceção dos profissionais sobre o processo de transição - iniciar o 1ºCEB com o mínimo de restrições possível e isso parece ter sido consensual.

Parece-nos ter havido uma concertação de vontades para dar hipóteses a esta criança de com medicas seletivas ter uma transição o mais inclusiva possível. Foi possível verificar uma sintonia entre as regras e o documento orientador (RTP). A legislação só por si não muda a prática, mas dá sustentação e foi uma regra importante que deu cobertura a uma prática. As perspetivas das participantes eram semelhantes, estavam em sintonia e emerge da perceção desta realidade em concreto que o motivo que as moveu a fazerem o que fizeram neste processo de transição foi uma aposta na inclusão.

Consideramos ainda que a escola também teve um papel importante, naquilo que foi, uma transição inclusiva, na medida em que, houve sempre preocupação com a diferenciação na promoção do desenvolvimento para que a criança pudesse usufruir no 1ºCEB de um apoio, que fosse de encontro às suas reais necessidades. As conclusões referidas anteriormente fazem pensar que a qualidade das transições depende dos contextos e dos processos de acolhimento.

Foi também possível identificar regras (IPI e EMAEI) que condicionaram este processo de transição que esteve permanentemente balizado por elas e apesar de aparentemente ter tido muitas regras estas funcionaram como ajuda e orientação para as participantes.

Consensuais foram ainda os constrangimentos referidos relativamente ao contexto pandémico e apesar de todas as entrevistadas terem partilhado a opinião que o processo de transição foi sendo pontualmente influenciado as suas falas não nos sugeriram que tenha sido perturbado no seu resultado final. A análise dos dados remeteu para a manutenção do acompanhamento à criança e família através dos meios de comunicação à distância o que poderá ter concorrido para que a mudança de um contexto que era familiar para um novo não tivesse sido geradora de tensões nem referida pelas participantes como geradora de ansiedade e stress naquele que foi um ano atípico devido à pandemia COVID 19. A mãe teve durante o processo uma atitude positiva ao mesmo tempo que manifestou vontade de uma transição o mais natural possível de acordo com o que seria a do restante grupo de crianças. Poderemos ainda referir o esforço contínuo da mãe em se envolver no processo de transição. O presente estudo permitiu constatar que a atividade foi realizada pelos sujeitos que se propuseram a atuar coletivamente para alcançar o objeto compartilhado. Parece-nos clara a ideia de que, este foi um caso que pôde contar com a disponibilidade dos profissionais envolvidos no processo de transição para a mobilização de recursos que dessem resposta às necessidades específicas da criança, por outras palavras uma transição que não implicasse a mobilização de medidas adicionais sem que todas as seletivas pudessem ter sido mobilizadas. O trabalho colaborativo e a cooperação entre as participantes no processo de transição foram elementos-chave do mesmo tal como a partilha da informação.

A análise dos dados remete para uma transição que parece ter sido preparada com vista a ser realizada suavemente e os passos a dar pensados e refletidos.

Importa mencionar, que o processo de transição em estudo decorreu num contexto atípico face à evolução da Pandemia COVID 19 e por isso caracterizado por momentos de perturbação provando que mesmo as ações bem planeadas estão sujeitas a falhas inesperadas. No processo de transição em estudo parece-nos que a inovação foi sinónimo de novas formas de trabalhar à distância que tiveram que ser criadas como resposta ao contexto pandémico, ao confinamento com o fecho do JI e conseqüente terminar dos apoios diretos realizados pela IPI à criança e família. A atividade foi influenciada pelo contexto que funcionou como motor impulsionador de mudança e inovação pela reinvenção de novas formas de comunicar e trabalhar. A necessidade de esclarecer dúvidas via email parece ter surgido após a confirmação da não realização, devido ao contexto pandémico, de eventos habitualmente

funcionavam como uma regra de apoio à transição (visita do grupo ao novo contexto educativo). O contexto pandémico pela sua exigência implicou a procura de soluções criando novas formas de atividade que acabaram por ser adotadas transformando de forma permanente a realidade anterior.

A nossa interpretação não permitiu identificar no presente estudo contradições dentro do sistema de atividade fossem elas relativas à preparação da transição, ao papel dos diferentes profissionais no processo de transição ou às perceções dos diferentes intervenientes no decorrer do processo de transição o que nos deixou alguma perplexidade. Fica a dúvida se tal poderia ter sido possível num estudo mais aprofundado ou se eventualmente estariam presentes na entrevista à professora do 1ºCEB que não foi possível realizar.

Relativamente às limitações do presente estudo, considera-se que a impossibilidade de entrevistar a docente do 1ºCEB restringiu a compreensão da transição apenas à visão da DEE e teria tornado a investigação mais completa e rica com a sua perspetiva sobre este processo de transição e que os dados recolhidos poderiam ter sido enriquecidos com a observação de momentos de aprendizagem no JI e no 1ºCEB que não se puderam realizar devidos às restrições provocadas pelo contexto pandémico.

Apesar de ser nossa convicção que os pontos de vista das crianças devem ser escutados neste estudo tal não se pôde realizar devido ao contexto pandémico. Na investigação sobre as transições deverá ser reconhecida a importância de escutar a voz da criança de forma a melhor se puderem entender as suas expectativas como referem as OCEPE (2016). Poderá, pois, este ser um aspeto a ter em conta em próximos estudos realizados nesta área permitindo “escuchar lo que los niños pueden decir acerca del comienzo de la escuela. (Vogler et al., 2008, p.39).

É ainda de referir que o processo de construção desta dissertação foi dificultado pela necessidade e cuidado permanente em fazer um distanciamento no sentido de não enviesar os dados recolhidos pois é esta a minha realidade profissional.

A documentação (Dec. Lei 281/2009) produzida sob a forma de escrita pela MC (os registos de contactos e reuniões) ao longo de todo o processo de transição foi um dos achados interessantes desta investigação e permitiu a realização de uma reflexão à posteriori sobre a tomada de decisões pelos intervenientes e uma melhor compreensão do processo de transição.

Recomendações para o futuro incluem desenvolver e implementar nos processos de transição práticas de documentação baseadas em evidências, implementar sistemas compreensivos e de desenvolvimento profissional, de colaboração e de envolvimento.

Relativamente a estudos futuros poderá ser interessante a utilização da TA em estudos semelhantes a este (estudar as futuras transições desta criança ou as transições de outras crianças) uma vez que permite analisar e saber quem desenvolveu a atividade, quais os motivos e objetos que lhe deram origem, como se organizou a distribuição de tarefas pelos participantes e as regras que definiram e orientaram a utilização os instrumentos de mediação. Outro aspeto que poderá vir a ser interessante será a realização de estudos que incluam a observação de práticas e onde seja reconhecida a importância de escutar a voz da criança.

Esperamos que os resultados obtidos neste estudo proporcionem informação acerca da forma como estão a ser preparados e realizados os processos de transição do JI para o 1ºCEB à luz do Dec. lei 54/2018, podendo vir a ser uteis para uma adequação, ajustamento e até uma melhoria das práticas colaborativas.

Na medida em que se torna objeto de reflexão para uma futura prática profissional mais eficaz e efetiva este estudo poderá assumir também uma dimensão profissional. Os resultados do estudo apesar de não serem generalizáveis, serão devolvidos à comunidade educativa em que decorre a investigação, de modo a reverter em prol da mesma.

Chegado ao fim deste percurso, resta sublinhar o crescente enriquecimento pessoal e profissional que esta investigação me proporcionou pela reflexão acerca de uma problemática de grande interesse na área da educação. O conhecimento, a compreensão e a interpretação da operacionalização de todo este processo de transição ampliou os meus conhecimentos numa área fundamental que é a das transições permitindo-me olhar para o processo de transição do JI para o 1º CEB com outra clareza.

Esperamos que o presente estudo possa ter contribuído para dar continuidade às investigações no âmbito das transições que trazem consigo mudanças resultantes da frequência de novos contextos de vida que causam um enorme impacto na vida de qualquer ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, C. A. (julio de 2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *EDETANIA* 55, pp. 223-248.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, pp. 1596-1609. doi:10.1080/03004430.2017.1301935
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da Intervenção Precoce. *Inovação* 7, pp. 37-38.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. (Coleção Ciências da Educação)*. Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Câmara, R. (jul-dez de 2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*(6), pp. 179-191.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). *Jardim de Infância/ 1º ciclo, aprender por projetos: continuidades e discontinuidades. Infancia e Educação*. Porto Editora.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2017). Information sharing between teachers and early education programs during school entry in Norway: associations with children's school adjustment and success in the first year. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1-20. doi:10.1186/s40723-017-0039-5
- Curle, D. M. (2017). *An investigation of the transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing*. The University of British Columbia.
- Decreto - lei nº 176/2012, (2 de agosto de 2012). Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória. *Diário da República, 1.ª série, n.º 149*.
- Decreto - Lei nº 55/2018, (6 de julho de 2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República, 1ª série nº129*.
- Decreto -Lei nº 3/2008, (7 de janeiro de 2008). Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República, nº4, série I*.
- Decreto -Lei nº 54/2018, (6 de julho de 2018). Educação Inclusiva. *Diário da República, 1ª série, nº129*.

- Decreto-Lei nº 281/2009, (6 de outubro de 2009). Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. *Diário da República - 1ª Série*, 193:7298-7301. *Diário da República - 1ª Série*, 193:7298-7301.
- Decreto-Lei, 319/91, (23 de agosto de 1991). Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República nº193/1991 1ª série, I- A*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (N. Denzin, & Y. Lincoln, Edits.) Thousand Oaks: CA: SAGE Publications.
- Despacho nº6478/2017, (26 de julho de 2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República, 2ª série, nº143*.
- Despacho nº6944-A/2018, (19 de julho de 2018). Aprendizagens Essenciais. *Diário da República, 2ª série, nº138, Parte C*.
- Despacho nº9180/2016, (19 de julho de 2016). Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar. *Diário da República, nº137, série II*.
- Despacho Normativo nº5/2020, (21 de abril de 2020). Procede à alteração do Despacho Normativo nº6/2018, de 12 de abril, que estabelece os procedimentos de matrícula. *Diário da República, 2ª série, Parte C*.
- Dewey, J. (1968). O Sentido de Projeto. Em *Experience et Education* (pp. 117-123).
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Douglas, A. (2019). Contradictions in Children's Centre service provision: the art of the possible in multi-professional work. *International Journal of Early Years Education*. doi:10.1080/09669760.2019.1685471
- Edwards, A. L. (junho de 2017). *An Activity Theory Analysis of the Transition Process into Further Education for Young People with Social Emotional and Mental Health Needs*. School of Education. University of Birmingham.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Obtido de Helsinki: Orienta-Konsultit. : <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Educational and Work*, 14, 133-156. doi:10.1080/0031910410001
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. Em Y. Engestrom, R. Miettinen, & R. Punamaki, *Perspectives on activity* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). *Concept Formation in the Wild*. Obtido de Mind, Culture, and Activity: <http://dx.doi.org/10.1080/107490039.2012.690813>
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). MacMillan.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Revista de Ciências da Educação* 9, pp. 87-100.
- Flacke, J. (2019). *Improving Kindergarten Transition Practices For Students With Special Needs*. All Theses And Dissertations.225. Obtido de <https://dune.une.edu/theses/225>
- Foot, K. A. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform Practice and Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*(24), 329-347. doi:10.1080/10911359.2013.831011
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. (pp. 81-106). Porto Editora.
- Franco, V. (2015). *Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe*. Edições Aloendro.
- Lei nº115/97, (9 de setembro de 1997). Altera a Lei de bases do Sistema Educativo. *Diário da República - I série A nº217*.
- Lei nº46/86, (14 de outubro de 1986). Lei de Bases do sistema educativo. *Diário da República nº237, 1ª série*.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Marques, A. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. Universidade de Évora. Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. (. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação DGE.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transições entre ciclos. Uma investigação praxeológica*. (pp. 173-195). Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.) *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. (pp. 131-148). Porto Editora.

- Moreira, S. (2005). Análise documental como método e como técnica. Em J. Duarte, & A. Barros, *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. (pp. 269-279). Atlas.
- Mwanza, D. (2001). Where Theory meets Practice: A case for an Activity Theory based Methodology to guide Computer System Desing. *Eighth IFIP TC 13 Conference on Human-Computer Interaction, 9-13 july*. Open Resarch Online.
- Nardi, B. (1995). Studying context: a comparison of activity theory, situated action. Em B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness* (pp. 69-102). MIT Press.
- Niza, S. (2002). Transições. Transições da 1ª infância à adolescência. *Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Centro Dr. João dos Santos Casa da Praia.
- Nussbaumer, D. (2012). An overview of cultural historical activity theory (CHAT) use in classroom research 2000 to 2009. *Educational Review*, 37-55. doi:10.1080/00131911.2011.553947
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood and Care to Primary Education*. OECD Publishing. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Oliveira, A. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da percepção dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. (pp. 197-203). Porto Editora.
- Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, (2018). Definição dos procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
- Pereiro, M. (1996). *Contributos para uma análise avaliativa de intervenção precoce: As representações dos profissionais*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Postholm, M. (2015). Methodologies in Cultural - Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, 43-58. doi:10.1080/00131881.2014.983723
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva Editores.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, Gregório, & Gonçalves. (14 de julho de 2021). Educação - Conselho Nacional de Educação. Recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar». *Diário da República nº135/2021, Série II*.

- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de Infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, pp. 1, 7-24.
- Sá, T. (2002). Transições da 1ª infância à adolescência. Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Santos, J. (2002). *Transições da 1º infância à adolescência*. Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Santos, M. (25 de novembro de 2020). "O que é que a criança faz?" - A importância de uma avaliação autêntica e sensível. Obtido de PrimeirosAnos.pt: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Santos, S. (2013). Transição para a vida ativa. (U. d. Lisboa, Ed.) *Revista de educação especial e reabilitação*, 20, pp. 81-96.
- Serra, C. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P., & Cardona, M. J. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direcção Geral da Educação DGE.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, Nº1, Vol.1, pp. 93-102.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*(9), pp. 111-118.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso (4ªed)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Conferência Mundial de Educação Especial. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.
- Vasconcelos, T. (2002). Continuidade educativa nas primeiras etapas da educação básica (educação de infância e 1º ciclo). *Revista Aprender* (26), pp. 4-8.
- Vasconcelos, T. (agosto de 2007). Transição Jardim de Infância - 1º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*(81), pp. 44-46.
- Vasconcelos, T. (2008). A Educação de Infância e a Promoção da Coesão Social. Em C.N. Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos: actas* (pp. 141-175). Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de Fronteiras*. Texto Editores.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às Práticas, I* (pp. 8-20). Porto Simpósio Internacional do GEDEI : ESE.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (diciembre de 2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2ª ed.). Bookman.

ANEXOS
E
APÊNDICES

ANEXO -1

Plano de Transição



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

carvies pod

PLANO DE TRANSIÇÃO

val frequentar a Creche/Jardim-de-Infância/Escola/Outra-situação a partir de / 09 / 2020

O que precisamos de desenvolver a partir de / 04 / 2020
(6 meses antes da mudança de contexto)

| Acções a desenvolver com a criança | Quem faz? | Quando | Local | Observações |
|---|------------------------------|---|---------|--|
| Implementar os objetivos definidos em PIIP | Família e/ou TF + Docente da | Diariamente Semanalmente | Casa/JI | Contactos telefónicos sempre que se justifique com a mãe Partilha de material de intervenção. |
| Acções a desenvolver com a família | Quem faz? | Quando | Local | Observações |
| Informar o período e local das matrículas (Agrupamento de Escolas da área de residência ou plataforma digital) | Mediadora de Caso | maio.2020 | | Contacto telefónico |
| Reunir para apresentar os resultados da avaliação em psicologia e o resumo da intervenção ao longo do ano letivo/ relatório de avaliação das medidas educativas 54/2018 | Técnicos Intervenientes | maio/junho.2020 | Jl | Dependente da evolução da pandemia – COVID19 |
| Com a creche/jardim de infância/escola/outra situação | Quem faz? | Quando | Local | Observações |
| Articular com a Educadora Titular para avaliação da documentação Decreto-Lei 54/2018 | Técnicos Intervenientes | Ao longo do 3.º período letivo | Jl | Dependente da evolução da pandemia – COVID19 |
| Reunir com elementos do Agrupamento de Escolas onde será inscrita (reunião de transição) | Mediadora de Caso/Docente | Ao longo do 3.º período letivo + Início do ano letivo 2020/2021 | | Dependente da evolução da pandemia – COVID19 Reunião agendada pelo Agrupamento de Escolas |

QUE INFORMAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO PARTILHAR

| Tipo de Informação | Quando | Com quem |
|--|-------------------------|----------|
| Relatório de avaliação da eficácia das medidas educativas (modelo do Agrupamento de Escolas que frequenta) | No momento da matrícula | |
| | | |
| | | |

ANEXO -2

RTP

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO ⁱ

(Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, artigo 21.º)

| | | | |
|-----------------------------------|--|--------------|--|
| Nome: | | | |
| Data de nascimento: | | Idade: | |
| Nível de Educação/Ensino: | | Grupo/Turma: | |
| Ano de Escolaridade: | | | |
| Agrupamento de Escolas / Escolas: | | | |

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente a: apoio em intervenção precoce, frequência de JI, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico, retenções, assiduidade, apoios educativos em anos anteriores, ocupação dos tempos livres, medidas universais implementadas.)

| |
|--|
| |
|--|

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Cf. Anexo: portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno.)

| |
|--|
| |
|--|

2.1 Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

(Cf. Anexo: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.)

2.1.1 Fatores da escola

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

| |
|--|
| |
|--|

2.1.2 Fatores do contexto familiar

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

2.1.3 Fatores individuais

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)

3.1 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

(Em complemento das medidas universais.)

3.2 Medidas adicionais (Art.º 10.º)

(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)

3.2.1 Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º)

3.2.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º5 do Art.º 13.º)

(Especificar: frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos, outros aspetos considerados relevantes.)

Observações:

4. Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)

5.Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

SIM NÃO

(Em caso afirmativo fundamentar.)

6.Implementação plurianual de medidas (n.º5 do Art.º 21.º)

SIM NÃO

(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.)

7 Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)

7.1 Recursos humanos

7.2 Recursos organizacionais

7.3 Recursos da comunidade

8 Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)

SIM NÃO

(Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo.)

9. Procedimentos de avaliação

9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)

9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual

10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas

Observações

O Encarregado de Educaçãoⁱⁱ

| | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|--|
| Nome: | | | |
| Concordo <input type="checkbox"/> | Não Concordo <input type="checkbox"/> | (Em caso de discordância juntar anexo com os devidos fundamentos) | |
| Data: | / / | Assinatura: | |

O aluno

| | | | |
|-------|-----|-------------|--|
| Nome: | | | |
| Data: | / / | Assinatura: | |

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)

| | | | |
|-------|-----|-------------|--|
| Nome: | | | |
| Data: | / / | Assinatura: | |

O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º10 do Art.º 21.º)

| | | | |
|-------|-----|-------------|--|
| Nome: | | | |
| Data: | / / | Assinatura: | |

| Responsáveis pela implementação das medidas | | |
|---|--------|------------|
| Nome | Função | Assinatura |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)

| | | | |
|-------|---|---|-------------|
| Nome: | | | |
| Data: | / | / | Assinatura: |

Homologação pelo Diretor (n.º4 do Art.º 22.º)

| | | | |
|-------|---|---|-------------|
| Nome: | | | |
| Data: | / | / | Assinatura: |

ⁱ. O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) define as medidas seletivas e/ou adicionais.

. O RTP deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

. O RTP é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.

. Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o RTP é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.

. Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o RTP é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.

. O RTP deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

ⁱ

ⁱ

. No caso de o RTP não merecer a concordância dos pais ou encarregado de educação, devem estes fazer constar, em anexo, os fundamentos da sua discordância.

APÊNDICE – 1

Pedido de Autorização AE

Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira
Rua Sérgio Vieira de Mello, nº34
7005-401 Évora
Email: pitti@sapo.pt
Contato telefónico: 938 401 603

A/C: Professor [REDACTED]

Presidente da Comissão Administrativa Provisória do
Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Assunto: Solicitação de autorização para realização de Estudo Qualitativo sobre o Processo de Transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Eu, Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, e a exercer funções como Educadora de Infância na Equipa Local de Intervenção [REDACTED] pretendo realizar no âmbito da Dissertação do Mestrado, um Estudo Qualitativo intitulado “*O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso*”.

O conhecimento, a compreensão e a interpretação de todo o Processo de Transição é central nesta investigação que tem os seguintes objetivos: compreender como se operacionaliza o Processo de Transição para o 1º ciclo do ensino básico da criança com medidas de apoio à aprendizagem, identificar e analisar os instrumentos utilizados no Processo de Transição, conhecer as perspetivas dos participantes sobre o Processo de Transição da criança do Jardim de Infância para o 1º ciclo do ensino básico, conhecer e descrever o papel dos participantes no processo de transição e identificar contradições no sistema de transição. Neste estudo interessa em particular a abordagem sob os referenciais da Teoria da Atividade, para descrever, analisar e compreender a transição entre níveis de ensino e a inclusão desta criança com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Os resultados do estudo serão devolvidos à comunidade educativa de modo a reverter em prol da mesma.

Assim, venho por este meio solicitar a V. E^{xa} a autorização para a realização de entrevistas aos profissionais que tenham assumido diferentes papéis no processo de transição da criança e também autorização para a consulta de documentos (processo individual da aluna e atas de reuniões) com o objetivo de compreender como é operacionalizado o processo de transição de uma criança, com relatório técnico pedagógico, do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Utilizaremos como design de investigação, o estudo de caso, centrado no contexto educativo de [REDACTED] que transita do Jardim de Infância [REDACTED] para o 1º Ciclo do Ensino Básico [REDACTED] no ano letivo 2020/2021.

O referido estudo será efetuado com a devida orientação da Prof. ^a Doutora Ana Artur Marques, Professora Auxiliar Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, sendo também assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos garantindo o anonimato dos participantes e dos documentos consultados.

Para recolha de dados iremos utilizar a entrevista como instrumento privilegiado.

Fico a aguardar a Sua apreciação e resposta, com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,

Évora, 12 de outubro de 2020

—
(Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira)

APÊNDICE – 2

Pedido de Autorização SNIPI

Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira

Rua Sérgio Vieira de Mello, nº34

7005-401 Évora

Email: pitti@sapo.pt

Contato telefónico: 938 401 603

A/C:

Dr. ^a

Dr. ^a

Dr.

Subcomissão de Coordenação Regional do Alentejo do Serviço Nacional de
Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)

Assunto: Solicitação da colaboração de Profissionais de Intervenção Precoce da Equipa
Local [REDACTED] para realização de Estudo Qualitativo

Eu, Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, e a exercer funções como Educadora de Infância na Equipa Local de Intervenção [REDACTED] pretendo realizar no âmbito da Dissertação do Mestrado, um Estudo Qualitativo intitulado “*O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso*”.

O conhecimento, a compreensão e a interpretação de todo o Processo de Transição é central nesta investigação que tem os seguintes objetivos: Compreender como se operacionaliza o Processo de Transição para o 1º ciclo do ensino básico da criança com medidas de apoio à aprendizagem, identificar e analisar os instrumentos utilizados no Processo de Transição, conhecer as perspetivas dos participantes sobre o Processo de Transição da criança do

APÊNDICE - 3

Resumo do estudo



Resumo:

A transição entre ciclos é relevante e um fator considerado de extrema importância no sucesso educativo e a forma como é vivenciada terá consideráveis impactos em transições futuras ao longo do percurso escolar das crianças.

Este estudo procura compreender como é operacionalizado o processo de transição de uma criança, com relatório técnico pedagógico, do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal utilizaremos como design de investigação, o estudo de caso, centrado no contexto educativo de [REDACTED] [REDACTED] transita para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) no ano letivo 2020/2021. Nele participam profissionais (educação/saúde) que assumiram diferentes papéis neste processo de transição realizado à luz do DL 54/2018, assim como elementos da família.

Atendendo aos objetivos do estudo serão utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: análise documental (documentos formais da ELI e da EMAEI, legislação DL 54/2018), entrevista semiestruturada aos participantes, notas de campo de reuniões.

Este estudo pode ter interesse no que respeita à compreensão deste Processo de Transição ao nível do envolvimento e participação (familiares e profissionais), preparação da criança e família para a fase seguinte, aspetos positivos e dificuldades encontrados neste processo.

Mestrado Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira

APÊNDICE - 4

Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, pretende-se desenvolver um estudo cujo objetivo é compreender como se operacionaliza o processo de transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico da criança com medidas de apoio à aprendizagem. O projeto ***“O Processo de Transição de uma Criança do Jardim de Infância para o Ensino Básico - um estudo de caso”*** é realizado com a devida orientação da Prof. Dra. Ana Artur Marques Professora Auxiliar Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (aartur@uevora.pt), pela Educadora de Infância da Intervenção Precoce Paula Cristina Almeida da Luz Bessa Ferreira (pitti@sapo.pt).

O/A participante abaixo-assinado/a:

- a) Tem conhecimento de quais são os objetivos do projeto;
- b) Teve oportunidade de esclarecer as questões que quis colocar;
- c) Sabe que nem a sua identificação, nem a identificação dos técnicos, nem a identificação dos demais elementos do agregado familiar serão divulgados pela equipa de investigação (os dados são confidenciais) e sempre que necessário será utilizada a ocultação de identidade;
- d) Sabe que pode solicitar uma síntese dos resultados obtidos deixando o seu endereço de email às técnicas supramencionadas;
- e) Mantém a confidencialidade quanto à presente investigação até receber a síntese dos resultados obtidos.

A investigadora compromete-se a:

- a) Garantir ao participante o carácter voluntário da participação no presente estudo;
- b) Prestar os esclarecimentos solicitados;
- c) Utilizar parcimoniosamente o tempo disponibilizado pelos participantes;
- d) Utilizar os resultados da investigação apenas para fins de trabalhos académicos e respetivas publicações;
- e) Apresentar os resultados de forma a ocultar a identidade assegurando o anonimato dos participantes;
- f) Conduzir a investigação de acordo com a conduta ética e profissional do Professor.

Grata, desde já pela sua colaboração.

Eu, _____, concordo/ não concordo (riscar o que não interessa) **em participar no estudo apresentado.**

Assinatura

_____/_____/2020

APÊNDICE - 5

Guião de entrevista educadora de infância

| TEMAS CENTRAIS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---|--|--|
| Legitimação da entrevista e dos meios de registo | <p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado do tema e objetivo do estudo.</p> <p>Entregar documento para obter o consentimento informado.</p> <p>Assegurar caráter confidencial e anonimato da entrevista.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para colaborar no estudo.</p> | <p>Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?</p> <p>Autoriza que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p> |
| Caracterização do Entrevistado/a | <p>Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade; - formação académica; - percurso profissional. | <p>Que idade tem?</p> <p>Qual a sua formação inicial?</p> <p>Quantos anos de serviço tem? Há quanto tempo exerce funções neste AE? Pertence ao quadro do AE?</p> <p>Para além das funções de educadora de infância atualmente desempenha algum cargo? Se sim, qual?</p> |
| Procedimentos de transição | <p>Identificar os procedimentos de continuidade e práticas de acompanhamento prestados à família e à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durante os 6 meses antes da transição; - após a transição (1º período letivo). <p>Conhecer que tipo de atividades de preparação foram realizadas e o papel da família nas mesmas.</p> | <p>Pode falar-me sobre como foi conduzido o processo de transição da EPE para o 1ºCEB desta criança?</p> <p>Enquanto educadora de infância como participou nesse processo? O que fez? Qual foi a sua função?</p> <p>De que forma participou a família no processo?</p> <p>Que tipo de contacto, ou apoio foi dado (na escola e na família) após a criança frequentar o 1º CEB?</p> |
| Articulação entre participantes | <p>Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais (educação/saúde) que participaram no processo de transição e o papel da família.</p> <p>Identificar os instrumentos utilizados no processo de transição tendo em vista a inclusão social e educacional da criança e respetivo apoio à família.</p> | <p>Como se organiza no seu AE a comunicação entre a EPE e o 1º CEB para falar sobre o processo de transição da criança? Em que momentos e com que objetivos?</p> <p>Quais foram os documentos utilizados que serviram de base neste processo? Qual a finalidade de cada um?</p> |
| Apoios à criança | <p>Identificar os apoios antes e depois da transição.</p> <p>Conhecer e descrever a existência de</p> | <p>Que apoios tinha a criança com a IPI? Que apoios esperava que viesse a ter na escola?</p> <p>No seu entender, com a nova legislação (decreto-lei 54/2018) que diferenças houve</p> |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | alterações no acompanhamento à criança após a publicação do decreto-lei 54/2018. | no acompanhamento às crianças com a mesma problemática desta no 1º CEB? |
| Entrada na escola | <p>Identificar os motivos que fundamentaram a escolha da escola.</p> <p>Identificar as principais mudanças na transição.</p> | <p>Esta transição teve lugar entre um JI e uma escola do 1ºCEB do mesmo AE. Quais as razões que levaram a esta escolha?</p> <p>O que lhe parece que se altera com a transição das crianças da EPE para o 1º CEB?</p> <p>Que aspetos considera terem sido positivos na transição da criança para a escola? E dificuldades? Porquê?</p> <p>O que considera que poderia ter sido diferente neste processo de transição?</p> |
| Finalização da entrevista | <p>Recolher sugestões do entrevistado para otimização do processo de transição.</p> <p>Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p> | <p>Que atividades gostaria de ter realizado e não realizou?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> |

APÊNDICE - 6

Guião de entrevista professora 1ºCEB

| TEMAS CENTRAIS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---|---|--|
| Legitimação da entrevista e dos meios de registo | <p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado do tema e objetivo do estudo</p> <p>Entregar documento para obter o consentimento informado.</p> <p>Assegurar caráter confidencial e anónimo da entrevista.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para colaborar no estudo.</p> | <p>- Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?</p> <p>- Autoriza que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p> |
| Caracterização do Entrevistado/a | <p>Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade; - formação académica; - percurso profissional. | <p>- Que idade tem?</p> <p>- Qual a sua formação inicial?</p> <p>- Quantos anos de serviço tem? Há quanto tempo exerce funções neste AE? Pertence ao quadro do AE?</p> <p>- Para além das funções de professora titular atualmente desempenha algum cargo? Se sim, qual?</p> |
| Procedimentos de transição | <p>Identificar os procedimentos de continuidade e práticas de acompanhamento prestados à família e à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durante os 6 meses antes da transição; - após a transição (1º período letivo). <p>Conhecer que tipo de atividades de transição foram realizadas e o papel da família nas mesmas.</p> | <p>- Pode falar-me sobre como foi conduzido o processo de transição da EPE para a escola desta criança?</p> <p>- Enquanto futura professora do 1ºCEB de que forma participou neste processo? O que fez? Qual foi a sua função?</p> <p>De que forma participou a família no processo?</p> <p>Que tipo de contacto ou apoio foi dado (na escola e na família) após a criança frequentar o 1ºCEB?</p> |
| Articulação entre participantes | <p>Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais (educação/saúde) que participaram no processo de transição e o papel da família.</p> <p>Identificar os instrumentos utilizados no processo de transição tendo em vista a inclusão social e educacional da criança e respetivo apoio à família.</p> | <p>Como se organiza no seu AE a comunicação entre a EPE e o 1º CEB para falar sobre o processo de transição da criança? Em que momentos e com que objetivos?</p> <p>Quais foram os documentos utilizados e serviram de base neste processo? Qual a finalidade de cada um?</p> |
| Apoios à criança | <p>Identificar os apoios antes e depois da transição.</p> <p>Conhecer e descrever a existência de</p> | <p>Tem informação sobre os apoios que a criança tinha com a IPI? Que apoios esperava que viesse a ter no 1ºCEB?</p> <p>No seu entender, com a nova legislação (decreto-lei 54/2018) que diferenças houve no</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | alterações no acompanhamento à criança após a publicação do decreto-lei 54/2018. | acompanhamento às crianças com a mesma problemática desta no 1º CEB? |
| Entrada na escola | Identificar os motivos que fundamentaram a escolha da escola; Identificar as principais mudanças na transição. | Esta transição teve lugar entre um JI e uma escola do 1ºCEB do mesmo AE. Que razões pensa terem estado na origem desta escolha? O que lhe parece que se alterou com a transição desta criança da EPE para o 1ºCEB? Que aspetos considera terem sido positivos nesta transição para a escola? E dificuldades? Porquê? O que considera que poderia ter sido diferente neste processo de transição? |
| Finalização da entrevista | Recolher sugestões do entrevistado para otimização do processo de transição. Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo. | Que atividades gostaria de ter realizado e não realizou? Gostaria de acrescentar alguma coisa? |

APÊNDICE - 7

Guião de entrevista mediadora de caso IPI

| TEMAS CENTRAIS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---|---|---|
| Legitimação da entrevista e dos meios de registo | <p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado do tema e objetivo do estudo.</p> <p>Entregar documento para obter o consentimento informado.</p> <p>Assegurar caráter confidencial e anónimo da entrevista.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para colaborar no estudo.</p> | <p>Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?</p> <p>Autoriza que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p> |
| Caracterização do Entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a): <ul style="list-style-type: none"> - idade; - formação académica; - percurso profissional. | <p>Que idade tem?</p> <p>Qual a sua formação inicial? Qual a sua formação académica pós-graduada? E no âmbito da formação contínua?</p> <p>Quantos anos de experiência tem em IPI? / Na mesma equipa?</p> |
| Procedimentos de transição | <p>Identificar os procedimentos de continuidade e práticas de acompanhamento prestados à família e à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durante os 6 meses antes da transição; - após a transição (1º período letivo). <p>Conhecer que tipo de atividades de transição foram realizadas e o papel da família nas mesmas.</p> | <p>Pode falar-me sobre como foi conduzido o processo de transição da EPE para o 1ºCEB desta criança?</p> <p>Qual foi a sua participação no processo de transição? O que fez? Como? Com quem?</p> <p>De que forma a família participou no processo? Que necessidades e/ou preocupações foram tomadas em consideração?</p> <p>Que tipo de contacto, ou apoio foi dado (na escola e na família) após a criança frequentar o 1º CEB?</p> |
| Articulação entre participantes | <p>Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais (educação/saúde) que participaram no processo de transição e o papel da família.</p> <p>Identificar os instrumentos utilizados no processo de transição tendo em vista a inclusão social e educacional da criança e respetivo apoio à família.</p> | <p>Como se organizou a comunicação entre os diferentes profissionais para falar sobre o processo de transição da criança? Em que momentos e com que objetivos?</p> <p>Como foi transmitida toda a informação/documentação do acompanhamento realizado à família e à criança pela IPI?</p> <p>Quais os documentos utilizados neste processo de transição? Qual a finalidade de cada um?</p> |
| | <p>Identificar os apoios antes e depois da transição.</p> | <p>Que apoios tinha a criança com a IPI? Que apoios esperava que viesse a ter na escola do 1ºCEB?</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Apoios à criança</p> | <p>Conhecer e descrever as diferenças sentidas depois da transição entre a intervenção da IPI e da EMAEI.</p> <p>Conhecer e descrever a existência de alterações no acompanhamento à criança após a publicação do decreto-lei 54/2018.</p> | <p>Que características do acompanhamento da IPI gostaria de ter visto mantidos?</p> <p>No seu entender, com a nova legislação (decreto-lei 54/2018) que diferenças houve no acompanhamento às crianças com a mesma problemática desta no 1º CEB?</p> |
| <p>Entrada na escola</p> | <p>Identificar os motivos que fundamentaram a escolha da escola.</p> <p>Identificar as principais mudanças na transição.</p> | <p>Esta transição teve lugar entre um JI e uma escola do 1ºCEB do mesmo AE. Que razões levaram a esta escolha?</p> <p>O que lhe parece que se alterou, após a transição para o 1ºCEB? Essas mudanças correspondem ao que esperava?</p> <p>Que aspetos considera terem sido positivos na transição desta criança para a escola? E dificuldades? Porquê?</p> <p>O que considera que poderia ter sido diferente neste processo de transição?</p> |
| <p>Finalização da entrevista</p> | <p>Recolher sugestões do entrevistado para otimização do processo de transição.</p> <p>Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p> | <p>Que atividades gostaria de ter realizado e não realizou?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> |

APÊNDICE - 8

Guião de entrevista docente de educação especial

| TEMAS CENTRAIS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---|---|--|
| Legitimação da entrevista e dos meios de registo | <p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado do tema e objetivo do estudo.</p> <p>Entregar documento para obter o consentimento informado.</p> <p>Assegurar caráter confidencial e anonimato da entrevista.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para colaborar no estudo.</p> | <p>Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?</p> <p>Autoriza que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p> |
| Caracterização do entrevistado/a | <p>Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade; - formação académica; - percurso profissional. | <p>Que idade tem?</p> <p>Qual a sua formação inicial? Qual a sua formação académica pós-graduada? E no âmbito da formação contínua?</p> <p>Quantos anos de serviço tem? Há quanto tempo exerce funções neste AE? Pertence ao quadro do AE?</p> |
| Procedimentos de transição | <p>Identificar os procedimentos de continuidade e práticas de acompanhamento prestados à família e à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durante os 6 meses antes da transição; - após a transição (1º período letivo). <p>Conhecer que tipo de atividades de transição foram realizadas e o papel da família nas mesmas.</p> | <p>Pode falar-me sobre como foi conduzido o processo de transição da EPE para o 1ºCEB desta criança?</p> <p>Qual foi a sua participação no processo de transição? O que fez? Como? Com quem?</p> <p>De que forma a família participou no processo? Que necessidades e/ou preocupações foram tomadas em consideração?</p> <p>Que tipo de contacto, ou apoio foi dado (na escola e na família) após a criança frequentar o 1º CEB?</p> |
| Articulação entre participantes | <p>Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais (educação/saúde) que participaram no processo de transição e o papel da família.</p> <p>Identificar os instrumentos utilizados no processo de transição tendo em vista a inclusão social e educacional da criança e respetivo apoio à família.</p> | <p>Como se organizou a comunicação entre os diferentes profissionais para falar sobre o processo de transição da criança? Em que momentos e com que objetivos?</p> <p>Como foi transmitida a informação do acompanhamento realizado à família e à criança pela IPI?</p> <p>Quais foram os documentos utilizados que serviram de base neste processo? Qual a finalidade de cada um?</p> |
| | <p>Identificar os apoios antes e depois da transição.</p> | <p>Sabe que apoios tinha a criança com a IPI? Que apoios passou a ter no 1º CEB?</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Apoios à criança</p> | <p>Conhecer e descrever as diferenças sentidas depois da transição entre a intervenção da IPI e da EMAEI.</p> <p>Conhecer e descrever a existência de alterações no acompanhamento à criança após a publicação do decreto-lei 54/2018.</p> | <p>Que características do acompanhamento da IPI foram mantidas?</p> <p>No seu entender, com a nova legislação (decreto-lei 54/2018) que diferenças houve no acompanhamento às crianças com a mesma problemática no 1ºCEB?</p> |
| <p>Entrada na escola</p> | <p>Identificar os motivos que fundamentaram a escolha da escola.</p> <p>Identificar as principais mudanças na transição.</p> | <p>Esta transição teve lugar entre um JI e uma escola do 1ºCEB do mesmo AE. Que razões terão estado na origem desta escolha?</p> <p>O que lhe parece que se alterou, após a transição para o 1ºCEB? Corresponde ao que esperava para o percurso escolar desta criança?</p> <p>Que aspetos considera terem sido positivos na transição da criança para a escola? E dificuldades? Porquê?</p> <p>O que considera que poderia ter sido diferente neste processo de transição?</p> |
| <p>Finalização da entrevista</p> | <p>Recolher sugestões do entrevistado para otimização do processo de transição.</p> <p>Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p> | <p>Que atividades gostaria de ter realizado e não realizou?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> |

APÊNDICE - 9

Guião de entrevista mãe

| TEMAS CENTRAIS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|---|---|--|
| Legitimação da entrevista e dos meios de registo | <p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado do tema e objetivo do estudo.</p> <p>Entregar documento para obter o consentimento informado.</p> <p>Assegurar caráter confidencial e anonimato da entrevista.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para colaborar no estudo.</p> | <p>- Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?</p> <p>- Autoriza que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p> |
| Caracterização do Entrevistado/a | <p>Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade; - formação académica; - percurso profissional. | <p>- Que idade tem?</p> <p>- Qual é o seu grau de escolaridade?</p> <p>- E a sua profissão?</p> |
| Entrada na escola | <p>Identificar os motivos que conduziram à escolha da escola e quem decidiu.</p> <p>Identificar expectativas e preocupações.</p> | <p>- Esta transição teve lugar entre um JI e uma escola do 1ºCEB do mesmo AE. Que razões levaram a esta escolha? Quem tomou a decisão?</p> <p>- O que lhe parece que se alterou, após a transição para o 1ºCEB?</p> <p>- Essas mudanças correspondem ao que esperava para o percurso escolar da criança?</p> |
| Procedimentos de transição | <p>Identificar os procedimentos de continuidade e práticas de acompanhamento prestados à família e à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durante os 6 meses antes da transição; - após a transição (1º período letivo). <p>Conhecer que tipo de atividades de transição foram realizadas e o papel da família nas mesmas.</p> | <p>Pode falar-me sobre quando se começou a falar da ida para a escola? Como foi?</p> <p>Alguém falou consigo sobre o que era necessário fazer para que a sua filha fosse para a escola? O que teve de fazer? Como fez? Quem ajudou?</p> <p>Depois da sua filha ir para a escola que contactos teve ou manteve com a mediadora de caso IPI e com a educadora de infância?</p> |
| Articulação entre participantes | <p>Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais (educação/saúde) que participaram no processo de transição e o papel da família.</p> <p>Identificar as atividades que os profissionais envolvidos no processo de transição desenvolveram.</p> | <p>Pode dizer-me o que fez a mediadora de caso da sua filha no processo? E a educadora de infância?</p> <p>Enquanto mãe como participou no processo de transição? O que fez? Como se sentiu?</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Avaliação geral do processo de transição</p> | <p>Recolher informações acerca dos fatores que contribuíram para o processo de transição;</p> <p>Enumerar as principais barreiras no processo de transição.</p> | <p>Como avalia a ajuda que lhe foi dada?</p> <p>Como sente que foi a adaptação da sua filha à escola? Pode falar-me um pouco sobre esse aspeto?</p> <p>Qual a principal vantagem da sua filha estar na escola? Porquê? E qual a maior dificuldade? Porquê?</p> <p>Como avalia este processo de transição?</p> <p>O que considera que poderia ter sido diferente?</p> |
| <p>Finalização da entrevista</p> | <p>Recolher sugestões do entrevistado para otimização do processo de transição.</p> <p>Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p> | <p>Que atividades gostaria que tivessem sido realizadas de forma a ajudar a transição e não foram?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> |

APÊNDICE -10

Tabela -6

Percepções dos participantes sobre a transição

| Percepções dos participantes sobre a transição | | |
|--|-----------------------------|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| Planificação e preparação da transição | Documentos utilizados | <p>“relatório técnico pedagógico (...) e o relatório final da IP.” (MC)</p> <p>“A minha ficha de final de ano que lhe mandei e penso que também os documentos da IP. E acho que enviei o RTP.” (E)</p> <p>“Documentos havia o RTP, relatórios da intervenção precoce.” (DEE)</p> |
| | Finalidade de cada um | <p>“O relatório final da IP com a finalidade de passar o máximo de informação para que conhecessem a J. quando ela chegasse à escola. Os documentos estavam todos interligados” (MC)</p> <p>“toda a informação chegou depois às mãos da professora para poder ter uma percepção de quem era a criança. Eu falei sobre ela, como é que ela era, o que gostava mais de fazer, as evoluções que ela fez, a relação da mãe com ela.” (E)</p> <p>“Tive o cuidado de tentar saber tudo o que estava para trás.” (DEE)</p> <p>“Tinha que ir à procura do máximo de informação até para poder eu definir os meus próprios objetivos e entender os comportamentos.” (DEE)</p> <p>“Havia informação e a informação era suficiente para perceber a criança que eu tinha, para trabalhar e por onde pegar.” (DEE)</p> |
| Compreensão do processo de transição | Alterações após a transição | <p>“Está mais concentrada, está mais explicada, já consegue pronunciar melhor as palavras e quer fazer tudo sozinha.” (M)</p> <p>“Crescida e eu acho que isso também é muito importante.” (MC)</p> <p>“Acho que muda completamente tudo são 2 mundos completamente diferentes.” (E)</p> <p>“No início o maior problema a ser trabalhado era a parte comportamental.” (DEE)</p> |
| | Percurso escolar | <p>“Ela está sempre acompanhada!” (M)</p> <p>“Eu andava um bocadinho preocupada por a escola ser muito grande e ter muitos miúdos. Tinha um bocado de receio ao princípio se ela se adaptaria, mas ela adaptou-se lindamente à escola.” (M)</p> <p>“A pouco e pouco ela vai fazendo o percurso dela. É uma menina tão feliz e isso é o mais importante ela ser feliz! As aprendizagens vêm com o tempo. A mãe da J. adapta-se à J., aceita a J. e eu acho que nestas crianças o mais importante é serem aceites na família e ali isso é garantido.” (MC)</p> <p>“Acho que foi uma transição tranquila a mãe nunca pôs em causa a mudança(...) sendo a segunda filha na mesma escola, ela conhece o espaço e sente segurança em ter os filhos ali na escola.” (MC)</p> <p>“Tenho a certeza que se fizesse esse percurso com alguém que a acompanhasse diariamente para além da professora lá também seria capaz de acompanhar.” (EI)</p> <p>“É uma menina com um ar muito feliz, é muito bem disposta! É muito meiguinha, é uma menina com quem se trabalha muito bem e querida por todas as salas. Está muito bem incluída na turma!” (DEE)</p> <p>“Ela adora a escola! Tem os seus amigos e nunca a vi isolada nem nos recreios. Acho que está a ser uma inclusão de sucesso!” (DEE)</p> <p>“Na prática de apoios não vi assim grandes alterações.” (MC)</p> <p>“A documentação acho mais adequada a desta legislação.” (MC)</p> |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | Legislação (54/2018) | <p><i>“Eu penso que não há assim uma grande diferença. Se o 54/2018 veio trazer os meninos todos para dentro da sala de aula mais do que era acho que sim!” (E)</i></p> <p><i>“O que pode fazer aqui a diferença muitas vezes não é a legislação, é o próprio professor, o contexto escolar e a família.” (DEE)</i></p> <p><i>“Eu acho que a legislação tem coisas facilitadoras penso que marca menos é menos “rotulante” e para as famílias é menos duro, não são tão confrontados.” (DEE)</i></p> <p><i>“A legislação pode ajudar-me ou não dependendo do professor que eu sou, da maneira como eu interpreto o que é a inclusão destes meninos, o trabalhar na sala ou fora da sala, no grupo ou fora do grupo. Tem muito a ver com as práticas de cada um e nós também somos fruto da formação que tivemos, mas também muito das experiências que fomos tendo ao longo do percurso profissional.” (DEE)</i></p> |
| Entrada na escola | Escolha da escola | <p><i>“Disseram que era a mais adequada para ela por causa do problema que ela tem.” (M)</i></p> <p><i>“Era a que daria as melhores respostas.” (MC)</i></p> <p><i>“Possivelmente por entender que lá haveria mais apoio.” (E)</i></p> <p><i>“Não sei...não faço ideia!” (DEE)</i></p> |
| | Aspetos positivos na transição | <p><i>“Ajudou mais no desenvolvimento da linguagem” (M)</i></p> <p><i>“Ela tem evoluído muito e eu estou contente também com ela porque ela tem-se portado muito bem, consegue acompanhar os outros.” (M)</i></p> <p><i>“Gosta muito da escola e vai toda contente para a escola.” (M)</i></p> <p><i>“Tornar-se mais crescida, já está na escola dos grandes.” (E)</i></p> <p><i>“Para ela própria se calhar a autoestima e se calhar uma das coisas quer para a mãe quer para ela seguir um percurso normal logo a seguir ao adiamento entrar na escola ter uma boa adaptação.” (DEE)</i></p> <p><i>“Ela estar numa escola em que a mãe confia e em que a menina tem feito aquisições a vários níveis essencialmente o comportamental eu penso que sim que vai muito para o positivo.” (DEE)</i></p> |
| | Dificuldades na transição | <p><i>“Aquela parte das regras é que foi ali um bocadinho mais complicado.” (M)</i></p> <p><i>“Ao princípio a alimentação foi um problema porque ela não queria comer, mas já está a correr melhor.” (M)</i></p> <p><i>“Não deve ter sido muito fácil para ela conseguir perceber que aquele contexto era diferente.” (E)</i></p> <p><i>“Tinha dificuldade ela própria de fazer as transições de espaço e de adultos fundamental foi criar rotinas. A alimentação era muito complicada.” (DEE)</i></p> |

APÊNDICE -11

Tabela 7

Práticas de acompanhamento à criança e família

| Práticas de acompanhamento à criança e família | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| Procedimentos de transição | Apoio/práticas de acompanhamento antes da transição | <p>“Tive algumas reuniões, explicaram como é que ia ser mais ou menos as atividades que iria fazer na escola, como é que iria ser feita a aprendizagem dela.” (M)</p> <p>“Teve reuniões on-line, teve preparações também trabalhos que se fez através do computador e correu tudo bem.” (M)</p> <p>“Sinto que fui um facilitador para que a mãe se sentisse segura quando a J. iniciasse a escola. Era uma mãe muito preocupada e que seguia as nossas orientações.” (MC)</p> <p>“Dar-lhe o que ela realmente necessita-se para poder fazer um percurso escolar normal ou dentro da normalidade possível e penso que até não correu mal. Era uma criança muito interessada, uma criança que se relacionava bem com os outros miúdos e aderiu às minhas propostas.” (E)</p> <p>“Nunca deixámos de orientar a mãe indo sempre dizendo o que era importante para ir fazendo em casa, as noções que eram importantes, as aquisições que eram importantes para ela quando chegasse à escola.” (E)</p> <p>“Tendo em conta as características a J. penso que houve muito cuidado, penso que sim.” (DEE)</p> |
| | Apoio/práticas de acompanhamento depois da transição | <p>“Fomos mantendo contactos. Era mais ela que contactava para saber e também às vezes eu ia telefonando para ir dando notícias da J. e também algumas dúvidas. Com a educadora não.” (M)</p> <p>“Vou comunicando com a professora, vou sabendo informações, vou perguntando informações sobre a J. e a professora também me vai informando.” (M)</p> <p>“A mãe recorria ainda muito a mim em setembro, em outubro, em novembro e nós falamos com bastante regularidade para saber como é que a J. estava, como é que estava a ser o início deste percurso. Nesta altura tanto ligava eu como ela para mim. Mas ela também ligava à professora porque ela também tinha feedback da professora, porque a professora também disponibilizou o contacto pessoal e a mãe aí também se sentiu mais segura.” (MC)</p> <p>“Depois deixamos estamos aqui no jardim de infância com um grupo novo com novos desafios.” (E)</p> <p>“Com a menina tentámos sempre que a J. acompanhasse com o 1º ciclo.” (DEE)</p> <p>“Trabalho sempre muito com as famílias, percebo que sem a família não se trabalha a criança na sua totalidade.” (DEE)</p> <p>“Eu acho que consigo abranger não só a parte do apoio à J., mas também da família.” (DEE)</p> |
| | O que poderia ter sido diferente | <p>“Nada, eu acho que não. As informações que me deram, estão a fazer aquilo que me foi dito. Eu acho que ela se sente ali bem. Ela vai toda contente para a escola.” (M)</p> <p>“Se calhar por causa da pandemia muitas coisas ficaram por fazer. Penso que se calhar no início do ano a mãe ir conhecer a sala, a mãe fazer a visita e ser-lhe apresentada a professora antes da escola começar, os técnicos serem apresentados também antes das aulas co-</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Avaliação do processo de transição</p> | <p>Atividades que gostaria de ter realizado</p> | <p><i>meçarem ou no início. A J. ir também à escola penso que era positivo e nós não conseguimos fazer acredito que também por causa da pandemia porque estava tudo fechado.” (MC)</i></p> <p><i>“No ano passado por causa do confinamento não existiram, mas no anterior sim. Nós estivemos na escola com o grupo dos meninos mais velhos a visitar a sala dos meninos do 1º ciclo momentos que não pôde haver este ano que passou.” (E)</i></p> <p><i>“No início do ano também não pôde haver visitas e foi uma pena! Era importante que os pudesse ter vivido!” (E)</i></p> <p><i>“Foi pena o confinamento que não nos permitiu que assistíssemos ao crescimento dela durante todo o 2º período no ano de adiamento. Já tinha 7 anos estava mais crescida e a fazer evoluções. Mas penso que ela foi feliz aqui no jardim de infância e isso é o que me interessa mais.” (E)</i></p> <p><i>“Acabei por receber apenas documentos e não reuni de início. Quando reuni foi em outubro ou inícios de novembro. Eu não estive, não sei o que aconteceu. Não sei o que foi feito, mas está tudo a correr lindamente.” (DEE)</i></p> <p><i>“Eu estava tranquila e acho que não lhe fez muita falta ela ir conhecer a escola. Ela também foi lá umas vezes comigo buscar o irmão e assim...” (M)</i></p> <p><i>“As reuniões terem sido presenciais também tinha sido muito importante. A reunião de articulação se calhar em vez de ser no final de outubro penso que ou essa no final de outubro faz todo o sentido, mas, termos uma no início acho que aí tinha sido benéfico e também com os técnicos, incluir os técnicos seria também importante. Era importante ter havido outro momento um pouco antes, também para falar das nossas preocupações ou como é que era a nossa intervenção para dar essa continuidade à J.” (MC)</i></p> <p><i>“Devia ter havido momentos práticos, nós com eles nas salas! Isso é que é interessante e o ano passado não aconteceu nada disso. A escola ainda é muito abstrata para eles, mas quando chegam a uma sala de 1º ciclo e se sentam nas cadeiras, vêm os cadernos em cima das mesas, vêm os lápis, vêm as canetas, vêm o quadro, vêm a professora tudo isso se torna físico, torna-se visível e sente-se. A escola sente-se de outra maneira. Desmistificar um bocadinho o medo, a escola não é nenhum “papão”. Vamos ver os meninos e fala-se com a professora para tirar um bocadinho o medo e tornar a transição deles um bocadinho mais fácil, mais natural, mais fluida. É isso que se pretendia...” (E)</i></p> <p><i>“Eu não posso de maneira nenhuma dizer como faria. O que posso dizer é com certeza que foi bem feito porque correu bem.” (DEE)</i></p> |
|--|---|--|

APÊNDICE -12

Tabela 8

Papel dos participantes no processo de transição

| Papel dos participantes no processo de transição | | |
|--|-------------------------------|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| Divisão de tarefas | Condução do processo | <p>“Foi no ano passado no colégio. Primeiro eu pensava que entrava um ano mais cedo como não estava bem preparada eu concordei que ela ficasse mais um ano na pré para se preparar melhor e acho que lhe fez bem.” (M)</p> <p>“Foi mais a terapeuta da fala do que a educadora de infância. Também me acompanhou na matrícula, ela ajudou-me nessa parte também. Fez os contactos, foi-me informando das coisas e ajudando foi muito bom a ajuda dela sim!” (M)</p> <p>“Começou no jardim de infância. Começamos a falar da transição da J. se calhar logo no início do 2º período. Foram pedidas informações, relatórios, documentos obrigatórios agora para o decreto-lei 54/2018. A educadora também facilitou nesse aspeto para que eu soubesse o que era necessário fazer e falar com a mãe para que tudo estivesse preparado para a J. em setembro de 2020 entrar na escola com os apoios todos.” (MC)</p> <p>“Acabou por ser um processo muito natural embora tivesse apoio da equipa de intervenção precoce. Acho que a terapeuta da fala também foi um elemento muito importante neste aspeto, ajudou a mãe e orientou a mãe nessa documentação toda.” (E)</p> <p>“Acho que a mãe foi um pilar muito importante também nesta situação nunca deixou em mãos alheias o trabalho em prol da filha.” (E)</p> <p>“Não estive no início do ano letivo por questões de saúde. Não houve um corte senão eu sentia ali uma lacuna a dada altura nós também conseguimos perceber às vezes quer por oscilações de comportamento, quer por falta de confiança. Eu penso que que houve uma transição tranquila e natural apesar do contexto pandémico que também não permite todo o contacto proximal que era importante.” (DEE)</p> |
| | Papel no decorrer do processo | <p>“Agora não me lembro de nada. Já passou, mas ela ajudou-me muito sempre me deixou muito à vontade e esclarecia e mesmo hoje em dia vou falando com ela ao telefone.” (M)</p> <p>“Orientar a família, informar a família, esclarecer as dúvidas.” (MC)</p> <p>“Quem foi orientando mais foi a mediadora de caso, ela esteve sempre mais presente nesse aspeto do que eu sempre a ajudar mais a mãe. Nós tínhamos cuidado de explicar também o que ia acontecendo a cada passo, a cada situação.” (E)</p> <p>“A mãe às vezes liga-me para se aconselhar.” (DEE)</p> <p>“Falei com a mãe e comecei a informar a mãe dos progressos. A mãe ficou satisfeita e também mais tranquila quando se começou a aperceber que ela estava mais calma.” (DEE)</p> |
| | | <p>“Lembro-me que foi no início do 2º período que começamos troca de e-mails, reuniões, marcação de reuniões. Foi sempre tudo muito bem articulado, na minha opinião, com tempo, não tivemos que elaborar os documentos com pressa.” (MC)</p> <p>“Era uma equipa muito coesa e muito estável e por aí também a comunicação foi fácil e conhecíamos a J. muito bem. Também havia articulação com a pediatra, com a terapeuta ocupacional e também da equitação terapêutica. Achámos que era importante esta articulação para percebermos as preocupações de cada um dos técnicos. O que também</p> |

